MEDIEN – WISSEN – BILDUNG

Theo Hug (Hg.)

Medienpädagogik

Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter



innsbruck university press

MEDIEN – WISSEN – BILDUNG

innsbruck university press



Theo Hug (Hg.)

Medienpädagogik

Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter

Theo Hug
Institut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation, Universität Innsbruck
Sprecher des interfakultären Forums *Innsbruck Media Studies* an der Universität Innsbruck

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Kirchlichen Pädagogische Hochschule – Edith Stein, der Fakultät für Soziale und Politische Wissenschaften, der Gruppe Quality Engineering – Department of Computer Science sowie des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck.







Universität Innsbruck
1. Auflage

www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-903187-30-6

Inhaltsverzeichnis

Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter – Zur Einführung

Theo Hug

Der einzige terminologische Exportschlager der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts stammt aus der Medienpädagogik und heißt Medienkompetenz. Der Ausdruck avancierte im Zeitalter der Massenmedien nicht nur zum Leitbegriff im medienpädagogischen Mainstream, er wurde in mehreren wissenschaftlichen Disziplinen aufgegriffen, teilweise neu interpretiert und in zahlreichen Fassungen (re-)dimensioniert. Als vager „Drehtürbegriff" war und ist er gleichermaßen anschlussfähig an alltagsweltliche und wissenschaftliche Diskurse und nicht zuletzt an die Bemühungen in der akademischen (Selbst-)Vermarktung und in den eLearning-Abteilungen des New Public Management.

Bis heute spielt ‚Medienkompetenz' als unscharfer und häufig technologisch akzentuierter Kampfbegriff auch in wirtschaftlichen und politischen Diskursen eine wichtige Rolle. Während in manchen wissenschaftlichen und medienphilosophischen Kontexten die Identifikation von Kompetenz und Performanz genauso wenig akzeptabel erscheint wie die Gleichsetzung von Virtualität und Digitalität, hat gerade die begriffliche Vielgestaltigkeit wesentlich zur herausragenden Karriere des Begriffs beigetragen. Begriffspolitische Motive, Marketing-Strategien und Imagepflege scheinen aber nicht nur in den Abteilungen für Öffentlichkeitsarbeit und lerntechnologische Services oder im Rahmen von Bestrebungen der Moocifizierung des Bildungswesens eine zentrale Rolle zu spielen. Sie sind auch innerhalb der wissenschaftlichen Fachgemeinschaften zunehmend bedeutsam geworden. Sachlogisch relevante Differenzierungen (vgl. exemplarisch Düssel et al. 2018) sowie Anliegen der Begriffsklärung und -kritik (vgl. Kübler 1996; Leschke 2016) fallen weit weniger ins Gewicht als vollmundige Ankündigungen des Unabdinglichen im Hinblick auf wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit, gesellschaftlichen Wohlstand oder die Besinnung auf demokratische Anliegen im Wissen um die Fragwürdigkeit postdemokratischer Orientierungen und Praxen.

Einerseits ist in den medienpädagogischen Fachdiskursen der letzten Dekade auch eine Revitalisierung und Weiterentwicklung von unterschiedlich eng oder weit gefassten Verständnissen von Medienbildung zu verzeichnen. Andererseits sind seit einigen Jahren viele öffentliche Debatten von Schlagwörtern wie ‚Digitalisierung', ‚Industrie 4.0' oder ‚Arbeitswelt 4.0' geprägt. In Analogie zu diesen Ausdrucksweisen ist neuerdings auch von ‚digitaler Bildung', ‚digitalen Kompetenzen', ‚Lernen 4.0', ‚Curricula 4.0', ‚Schule 4.0', ‚Universität 4.0' und ‚Humanities 4.0' die Rede. Der Hinweis auf eine vierte industrielle Revolution, die von Seiten der deutschen Bundesregierung im Zusammenhang der Entwicklung einer Hightech-Strategie mit der Kennung ‚4.0' verbunden war, zielt auf einen

tiefgreifenden Wandel von Produktions-, Geschäfts- und Wertschöpfungsprozessen und auf die Schaffung hochkomplexer, vernetzter Strukturen, in denen (teil-)autonome Humanoide und Maschinen sowie digitale Technologien und cyber-physische Systeme (CPS) in ergebnisorientierter und gewinnbringender Weise zusammenwirken.

Zweifelsohne ergeben sich vielfältige Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter der Digitalität. Es muss allerdings bezweifelt werden, dass die Komplexität und Vielgestaltigkeit der Problemlagen mit einseitigen Forderungen nach und Förderungen von *computational thinking* angemessen bearbeitet werden können. Dies nicht nur deshalb, weil Forderungen nach verstärkter Förderung von *design thinking*, *creative thinking* und *critical thinking* nicht gegenstandslos geworden sind. Bei aller Wertschätzung für Erfordernisse und Erfolge des *computational thinking* sollten wir die Grenzen der Formalisierung, Mathematisierung und Berechenbarkeit komplexer Dynamiken nicht aus dem Auge verlieren. Die Polarität von *Phantasie und Kalkül* (Schneider 1999) ist nicht nur im Zusammenhang von Sprachhandlungen und sprachlichen Strukturen, sondern auch in medialisierten Kommunikationszusammenhängen bedeutsam. Wir brauchen theoretisch informierte Formen der Kontingenzbewältigung (Schmidt 2015) und der Navigation von Komplexität (Adolf 2017). Strategien der Simplifizierung und Fragmentierung mögen in manchen Situationen unerlässlich sein, sie stellen aber mittel- und längerfristig gesehen keine geeignete Grundlage für zukunftsweisende Umgangsformen mit den komplexen Problemlagen und den themen-, gegenstands-, gruppen-, akteurs-, theorie- und methodenspezifischen Herausforderungen für die Medienpädagogik dar.

Was die Situation in Österreich betrifft, so sieht die *Digital Roadmap Austria* u. a. vor:

> „Jeder Mensch in Österreich soll an der Digitalisierung teilhaben können. […] Kein Kind soll ohne digitale Kompetenzen die Schule verlassen. […] Wissenschaft und Forschung sollen bei der Entwicklung neuer digitaler Möglichkeiten gestärkt werden, damit Österreich in Zukunft zu den Innovation Leadern zählt." (BBWFW 2017)

Diese Schwerpunktsetzung ist angesichts internationaler Entwicklungen, mediengesellschaftlicher Dynamiken und wirtschaftspolitischer Kontexte nachvollziehbar und insofern sie auf vielfältige Partizipationschancen, gesellschaftliche Möglichkeiten der Mitentscheidung und Mitgestaltung, fachbereichsumfassende Perspektiven, interdisziplinäre Kooperationen und mediendidaktische Innovationen zum Nutzen für Lehrende und Studierende zielen, auch begrüßenswert. Genauer betrachtet weisen die Beschreibungen wie auch viele Programme und Entwicklungsprojekte, die sich auf Digitalisierungsprozesse beziehen,[1]

---

[1] Vgl. exemplarisch die Hervorhebung digitaler und informatischer Kompetenzen in schulbezogenen Kontexten, wobei Aufgaben in den Bereichen Medienpädagogik, Medienethik, Medienkompetenz und Medienbildung *grosso modo* als „inkludiert" betrachtet werden (s. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html, https://www.schule40.at/, https://www.digikomp.at/ sowie https://eeducation.at/). Auch die unsystematische Subsumption einiger Kompetenzbereiche in Form

eine problematische Ambivalenz auf: Einerseits wird von einem denkbar weiten Begriff von Digitalisierung ausgegangen, der sich auf eine Mannigfaltigkeit von Veränderungen von Prozessen, Dingen, Ereignissen, etc. bezieht, die in irgendeiner Weise mit der Verbreitung und zunehmenden Nutzung digitaltechnischer Systeme assoziiert werden können. Mit einem derart unscharfen „all-inclusive" Begriff sind dann auch nicht-technische Prozesse der Medien, Gesellschaft, Arbeit, Information, Kommunikation, Kultur, Lernen und Bildung mit gemeint.

Andererseits werden durch die paradigmatische Rahmung mit dem Digitalisierungsbegriff technische und technologische Akzentsetzungen in den Vordergrund gestellt. Diese korrespondieren mit spezifischen konzeptionellen Differenzierungen und methodischen Präferenzen und präferieren bestimmte Problembeschreibungen und Darstellungsformen. Die Rahmung geht zwar allemal über einen engen Begriff von Digitalisierung hinaus, der auf Prozesse der Modellierung, Formalisierung und Algorithmisierung zum Zwecke der Erstellung, Bearbeitung und Speicherung digitaler Repräsentationen aller Art abhebt. Sie kann aber der Vielfalt und Komplexität von kultur- und sozialwissenschaftlichen Paradigmen und Methodologien zwangsläufig nicht Rechnung tragen.

Dies zeigt sich nicht zuletzt auch in medienpädagogischen Denk- und Handlungszusammenhängen, wenn die einen einen „zeitgemäßen Tech Speak" und die „richtige" Tool-Auswahl vermissen und die anderen die begrifflich-theoretischen Regressionszumutungen und die Bereitschaften zur Unterwerfung unter medienindustrielle Interessen kaum ertragen. Wenn wir *alle* Veränderungen von Dingen, Prozessen oder Ereignissen, die irgendwie mit der Verbreitung und zunehmenden Nutzung digitaltechnischer Systeme zu tun haben, mit dem Schlagwort ‚Digitalisierung' bezeichnen, dann kommen dabei jene Veränderungsdynamiken nicht mehr angemessen in den Blick, die an den Nahtstellen von medialem, kulturellem, sozialem und technologischem Wandel bedeutsam sind. Diese lassen sich mit Blick auf medienkulturelle Praktiken, Medienepistemologien, Wissensstrukturen und historische Medienkonstellationen besser mit dem Begriff ‚Medialisierung' beschreiben. Die medialen Konstellationen eröffnen auch für Prozesse des Aufwachsens, des Lernens und der Bildung mehr Möglichkeitsräume, als die industriellen Strategien der Invisibilisierung von Kontingenzen uns glauben machen wollen.

Dies sollten wir besonders dann nicht vergessen, wenn im Namen ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit die digitalen Innovationspfade von Big-Tech-Konzernen wie Amazon, Apple, Facebook, Google und Microsoft als alternativlos oder zumindest als prioritäre Orientierungsmarken dargestellt werden. Im Gegenteil: Es ist „ein grundsätzlicheres Hinterfragen des derzeitigen Entwicklungspfads digitaler Innovation notwendig, wenn das öf-

einer Auflistung – Medien-Didaktik, Medien-Erziehung, Medien-Ethik, Medien-Gestaltung, Medien-Informatik, Medien-Kommunikation, Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung – als Dimensionen von „digitaler Kompetenz" (vgl. Baumgartner et al. 2015) ist eher bildungspolitisch als bildungs- und medientheoretisch motiviert.

fentliche bzw. Bürgerinteresse gewahrt bleiben soll“ (Mansell 2018, S. 74). Dies gilt auch für jene Dynamiken der Mediatisierung, die sich auf unterschiedliche Formen der institutionalisierten „Mittelbarmachung“, die machtförmige Durchsetzung von Medienlogiken und die Schaffung von neuen Abhängigkeiten beziehen. Im institutionalisierten Bildungswesen liegen solche Fälle von Mediatisierung zum Beispiel dann vor, wenn hauptsächlich oder ausschließlich proprietäre Softwarepakete unterstützt werden, wenn eine Lernplattform als Kernstück einer campusweiten e-Learning Strategie für die Lehrenden und Studierenden aller Fächer verbindlich gemacht wird, wenn das wissenschaftliche Personal an den Medien- und Marketingprojekten des New Public Management mitwirken „darf“ oder wenn die Steigerung verwaltungsbürokratischer Strukturzwänge als Innovation in der Lehre dargestellt wird.

Kritisch reflektierende Perspektiven der Medienpädagogik im digitalen Kapitalismus (Niesyto 2017, Niesyto & Moser 2018) korrespondieren mit dem Anliegen, Kontingenzen zu visibilisieren, Transformationsprozesse nachvollziehbar zu machen und alternative Entwicklungspfade aufzuzeigen und zu erproben. Dies lässt sich am Beispiel von Forderungen der digitalen Inklusion leicht verdeutlichen:[2] Wenn Bildungs- und Lernprozesse im Namen digitaler Inklusion auf die Teilhabe aller an den Mainstreams medienkultureller Entwicklungen und die Förderung anwendungsbezogener IKT-Kompetenzen abzielen und dabei faktisch einen Verzicht auf Privatsphäre, die Verwertung der Daten durch Dritte und die Akzeptanz von offenen oder verdeckten Überwachungs- und Kontrolltechnologien voraussetzen, werden diese Prozesse Teil des Problems und nicht der Lösung. Eine der Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter der Digitalität besteht entsprechend darin, angemessene Formen der Kultivierung von Werten wie Chancengerechtigkeit, Empathie, Würde, Solidarität, Nachhaltigkeit, Immersions- und Reflexionsfähigkeit sowie von Möglichkeiten der Teilhabe, Mitgestaltung und Mitentscheidung zu fördern. Rhetoriken und Praktiken digitaler Inklusion erweisen sich als höchst frag- und kritikwürdiges Unterfangen, wenn in der Bildungskette die Privatsphäre nicht gewährleistet wird, wenn intransparente Formen von Learning Analytics als selbstverständlich erachtet werden, wenn Educational Data Mining im Dienste wirtschaftlicher Interessen den Status der Normalität hat, wenn Anliegen der Datensicherheit und Datenautonomie in Bildungsinstitutionen nicht ernsthaft beachtet werden oder wenn Zertifizierungsroutinen einzelner Unternehmen den Status von Werbe- und Marketing-Aktionen in schulischen Kontexten bekommen.

---

[2] Vgl. dazu die Podiumsdiskussion „Education 4.0? Between learning Bots and Users' Freedom. Is Digital Inclusion Desirable?“ mit Martin Bauer, Nelson Gonçalves, Andrea Hemetsberger und Richard M. Stallman, moderiert von Theo Hug am 1. Dezember 2017 in der Aula der Universität Innsbruck (https://iis.uibk.ac.at/public/events/2017-education4.0-panel/) sowie den Kommentar von Haller (2018).

Ähnlich paradoxe Strukturen können in vielen weiteren Hinsichten aufgezeigt werden. Zu den bekannten Antinomien und Paradoxien in Bildungskontexten – wie Freiheit und Zwang, Fremd- und Selbstbestimmung, Uniformierung und Vielgestaltigkeit, Mobilisierung und Stabilisierung, Anpassung und Widerständigkeit, Nähe und Distanz, Forderung nach Fehlerkultur und deren Verhinderung, etc. – sind neue hinzu gekommen. Professionelles medienpädagogisches Handeln ist heute in komplexe Spannungsfelder wie etwa die folgenden eingelagert:

- Forderungen nach neuen Lernkulturen in medialen Konstellationen und techno-kommunikative Strukturzwänge,
- Verknüpfung formeller und informeller Lernkontexte und Ignoranz medienkultureller Entwicklungsdynamiken,
- populärkulturelle Lern- und Bildungskontexte und juridische Limitationen und rechtliche Grauzonen,
- Optionen der Entwicklung und Anwendung von Free/Libre Open Source Software (F/LOSS) und Lerntechnologien auf Basis proprietärer Software,
- Kulturen des Teilens und Kultivierung der Wissensallmende vs. iTuning (Hrachovec 2014) von Schulen und Universitäten,
- pädagogische Reformresistenzen und Erwartungen an medienkompetente Bühnenpersönlichkeiten und unterschiedliche Formen physischer und psychischer Mobilität,
- Ziele von Medienmündigkeit und Beförderung „micro-softer“ Lerntechnologien als Inbegriff für „digitale Bildung“,
- Digitalisierung im Dienste verwaltungsbürokratischer Interessen und Förderung von Kreativität und Innovationsbereitschaft,
- standardisierte Leistungsmessung und Bildungscontrolling vs. Edutainment und Gamification,
- individualisierte Lernenden-Orientierung und kollektive Formen der Subjektivierung,
- Voten für freie Bildungsmedien und Medien-Kolonialisierung von Lernwelten,
- Strategien der Förderung von Open Educational Resources (OER) und Medienindustrien zur Fertigung von Bildungsgütern,
- Werbung für offene Lernformen und intransparente Formen der Learning Analytics,
- internationale Öffnung und medienkultureller Imperialismus,
- mediale Extension / Reichweite und mediale Verkörperungsprozesse,
- mediale Inklusions- und Exklusionsdynamiken,
- Voten für neutrale Internet-Strukturen vs. *Algorithms of Oppression* (Noble 2018) und *Automating Inequality* (Eubanks 2018).

In Bildungskulturen der Digitalität ist eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen und ähnlichen divergierenden Orientierungstendenzen unerlässlich. Kurzschlüsse und simplifizierende Voten tragen wenig bis nichts zur Lösung der Bildungsprobleme im digitalen Zeitalter bei. Das betrifft philosophisch unterkomplexe Predigten nach dem Motto „Dumm dümmer digital" genauso wie die Versuche, Learning Analytics als zentrales Navigationsinstrument in künftigen Lernkulturen zu verkaufen, oder neuro-missionarischen Aktivismus zur Förderung weitgehender Medienabstinenz zwecks Vermeidung von Demenz.

Wir müssen mit widerstreitenden Orientierungen und Tendenzen in medialen Konstellationen in relativ handlungsentlasteten Bildungsräumen wie auch in medienpädagogischen Praxen unter Entscheidungsdruck umgehen. Dabei haben wir in diesem Sinne kein „Draußen", von dem aus wir die Entwicklung des Bildungssystems betreiben könnten. Die Schiffsparabel, die Otto Neurath seinerzeit im Zusammenhang seiner Kritik basaler Protokollsätze artikuliert hatte – „Es gibt keine tabula rasa. Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können." (Neurath 1932, S. 206) – symbolisiert auch eine grundlegende Herausforderung medienpädagogischer Bemühungen. Dabei geht es nicht nur um die „Schiffe", die angesichts der veränderten Bedingungen „seetauglich" sein sollen – es geht auch um die Steuerungsmodalitäten und die Navigationsinstrumente. Selbst wenn man Kontinuitäten in der historischen Entwicklung von Tafeln (*tablets*) für Bildungszwecke über Jahrtausende hinweg überzeugend darstellen kann, zeichnen sich für das Navigieren in einer *Kultur der Digitalität* (Stalder 2016) doch auch neue Herausforderungen ab. Und insofern in Österreich u. a. das „Ziel eines informierten, souveränen und verantwortlichen Umgangs mit Medien und Technik durch mündige Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie und einer zunehmend von Digitalisierung beeinflussten Gesellschaft" (BBWF 2018, S. 3) gesetzlich verankert ist, sollte eine berechtigte Hoffnung bestehen, dass auch die *hidden curricula* nicht auf die Programmierung dienstbeflissener „Kontrollknechte" und unterwerfungsbereiter „Datenmägde" ausgerichtet sind. Im gesetzlichen Zielbild sind keine LerntechnologInnen vorgesehen, die Namen wie Edward Snowden, William Binney, Thomas Drake oder Jesselyn Radack nicht einmal vom Hörensagen kennen, dafür aber mit propagandistisch-indoktrinären Zielsetzungen keine Probleme haben oder Learning Bots aller Art ohne lange Diskussionen von Ziel und Zweck des jeweiligen Unterfangens einzusetzen bereit sind.

Angesichts der Komplexität der hier skizzierten Lage kann es nicht verwundern, dass die Medienpädagogik ein Bündel, teilweise widerstreitender Antworten auf die Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter vorzuweisen hat. Sie oszilliert nicht nur zwischen zweckfrei gedachten Bildungsprozessen und begründeten (Aus-)Bildungszielen in Medienkulturgesellschaften, sie zeichnet sich in verschiedenen Hinsichten durch eine Mehrsprachigkeit und Vielstimmigkeit aus. Das betrifft nicht nur Verbal-, Schrift-, und Bildsprachen oder multimodale Kommunikationsformen, das betrifft auch ihre disziplinären Verortungen als Teilbereich der Erziehungs-, Medien- und Kommunikationswis-

senschaft und ihre inter- und transdisziplinären Verflechtungen mit der Informatik und der Psychologie, den Bild- und Filmwissenschaften, den Sprach- und Literaturwissenschaften und insbesondere der Germanistik und nicht zuletzt mit den Rechtswissenschaften.

Medienpädagogik wird nicht nur in Gestalt von akademischer Lehre und Forschung betrieben. Sie wird weiters auch entfaltet

- als Bereich schulischer Bildung, in dem Medien und medienbezogene Fragen zu Unterrichtsgegenständen werden (Medienbildung im engeren Sinne),
- als praktisches Arbeits- und Handlungsfeld, in dem es um die kontinuierliche medienpädagogische Versorgung von Schulen und den diversen Einrichtungen der Jugendarbeit, der Erwachsenenbildung oder der Weiterbildung geht,
- als erzieherisches Handeln auf der Basis von Alltagstheorien,
- und im Kontext bildungs- und wirtschaftspolitischer Diskurse.

Ihre Mehrsprachigkeit und Vielstimmigkeit resultiert nicht zuletzt auch aus den interdiskursiven Verflechtungen all dieser Bereiche und der Vernetzung regionaler, nationaler, transnationaler und globaler Argumentationsebenen. Sie wird auch in der Ring-Vorlesung nachvollziehbar, die im Wintersemester 2017/18 an der Universität Innsbruck den Beginn der pädagogischen Spezialisierung Medienpädagogik im Rahmen des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe im Verbund LehrerInnenbildung West markiert hat.[3] Die Beiträge zur Ring-Vorlesung zeigen die vielfältigen Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter auf und stehen als Signal für die zunehmende Anerkennung der Bedeutung der Medien in Schule und Unterricht, Aus- und Weiterbildung sowie in den Prozessen der Sozialisation und des Lernens über die Lebenszeit. Wie die Vorlesungsreihe, so richtet sich auch der vorliegende Sammelband an Studierende, Lehrende, Forschende, pädagogisch Tätige, SchulleiterInnen und alle, die an einem differenzierten Verständnis medienkultureller Entwicklungen interessiert sind. Ziel ist es, den inter- und transdisziplinären Austausch zwischen den Beteiligten anzuregen.

Rudolf Kammerl eröffnet den Band mit dem Beitrag *Bildung und Lehrerbildung im digitalen Wandel.* Ausgehend von den umfassenden Investitionen, die in Deutschland zur Integration digitaler Medien geplant sind, stellt er die Relevanz des Primats des Pädagogischen und Bildung in den Mittelpunkt der Überlegungen. In Abgrenzungen von reinen Ausstattungsoffensiven und lerntechnologischen Verkürzungen geht der Beitrag anhand der aktuellen Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) der Frage nach, welche Herausforderungen dies für Schulen und Lehrerbildung mit sich bringt.

---

[3] Vgl. den Flyer zur Ringvorlesung, abrufbar unter https://www.uibk.ac.at/medien-kommunikation/pdf-s-dateien/ring-vo_medienpaedagogik_ws2017-18.pdf. Aufzeichnungen und Foliensätze sind abrufbar unter https://wiki.uibk.ac.at/medienpaedagogik/Hauptseite.

Um *Politische Medienbildung in digitalen Medienwelten* geht es im Beitrag von *Angela Tillmann.* Ausgehend vom Wandel öffentlicher Kommunikationsumgebungen und -kulturen im Zuge der Digitalisierung diskutiert die Autorin aktuelle Entwicklungstendenzen des Informations-, Meinungsbildungs- und Partizipationsverhaltens Jugendlicher. Auf diesem Hintergrund werden weiters Empfehlungen erörtert, die sich daraus für die Medienbildung und politische Bildung ableiten lassen.

Gudrun Marci-Boehncke knüpft in ihrem Beitrag *Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung* an einen Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik in den späten 1990er Jahren an, der einerseits eine Orientierung an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht favorisierte und andererseits das Buch als Leitmedium infrage stellte. Der Beitrag berücksichtigt Ergebnisse der aktuellen Medienbildungsforschung und macht Potentiale digitaler Medien für ein gemeinsames Lernen insbesondere im Deutschunterricht deutlich.

Dass die hauptsächliche Beförderung von technischen Anwendungskompetenzen und Bedienwissen in Kulturen der Digitalität zu kurz greift, wird auch im Beitrag *Setze ein Zeichen!* von *Caroline Weberhofer* in nachvollziehbarer Weise aufgezeigt. Wie und warum begleitende Maßnahmen zur medienkompetenten Nutzung des Internet und seiner Dienste und Möglichkeiten auf breiter Basis erforderlich sind, wird dabei am Beispiel der Thematisierung von Cybermobbing in der Arbeit mit Jugendlichen verdeutlicht.

Aus der Perspektive der Informatik als Schlüsseldisziplin der Digitalisierung beschreiben *Michael Felderer* und *Ruth Breu* drei Säulen informatischer Bildung: Informatik, IKT-Anwendungskompetenz und Medienbildung. Auf diesem Hintergrund stellen sie in ihrem Beitrag *Von Autofahrern und Autobauern – Zur Rolle der Informatik in der (Medien)bildung* einerseits die Mündigkeit in der Informationsgesellschaft als zentrale Zielsetzung in der informatischen Bildung dar und illustrieren dies am Beispiel zweier Unterrichtskonzepte im Bereich Softwarequalität bzw. Datenschutz und Datensicherheit, die am Institut für Informatik der Universität Innsbruck entwickelt worden sind.

Kommunikations- und medienwissenschaftliche Perspektiven der Bearbeitung der neuen Konfigurationen von Körpern und Technologien kommen im Beitrag *Medien, Affizierungen, verteilte Agency* von *Brigitte Hipfl* zum Tragen. Auch MedienpädagogInnen stehen heute vor der Herausforderung, einerseits theoretische Konzepte zu entwickeln, die den komplexen Prozessen angesichts neuer Intensitäten und Dynamiken gerecht werden, die sich etwa im Zusammenhang von Video-Games, Twitter, Memes oder Praktiken des Self-Tracking zeigen. Andererseits sollen auch neue Fragen der Handlungsfähigkeit fassbar werden. Auf dem Hintergrund theoretischer Diskurse des ‚Neuen Materialismus' und kontemporärer Affekttheorien entwickelt die Autorin ein Verständnis von Agency als ‚verteilte Agency', das auch in der Medienpädagogik fruchtbar gemacht werden kann.

Marie-Luisa Frick setzt sich mit der Frage *Welche Medienkritik brauchen wir?* auseinander. Dabei versteht sie Medienkritik als „Prüfung journalistischer Produkte anhand medi-

enethischer Prinzipien sowie als Unterscheidung verschiedener so bemessener Qualitätsniveaus“ (ebd.). In ihrem Beitrag macht sie deutlich, wie Tendenzen der Pluralisierung, Digitalisierung und Semiprofessionalisierung die Einlösbarkeit unserer Erwartungen an Medien und deren Glaubwürdigkeit tangieren. Weiters werden Qualitätsstandards, die sich aus dem Auftrag von Medien in demokratischen Gesellschaften ableiten lassen, und darüber hinaus gehende ethische Maßstäbe zur Diskussion gestellt. Eine zentrale Herausforderung besteht dabei darin, wie ein reflektierter Umgang mit Medienkritik dazu beitragen kann, das Glaubwürdigkeitsproblem etablierter Medien zu lösen.

Leonhard Dobusch weist in seinem Beitrag *Lernen und Lehren im Zeitalter des Remix* auf Remix-Kulturen und (urheber-)rechtliche Graubereiche sowie Bereiche der Illegalität hin. Er plädiert für eine Auseinandersetzung mit rechtlichen Rahmenbedingungen, (il-)legitimen Rechtsverletzungen und alternativen Regulierungsformen wie offenen Lizenzen, den „Creative Commons“. Diese Auseinandersetzung ist unverzichtbar, wenn es darum geht, die medienpädagogischen Potentiale digitaler Technologien für Lehren und Lernen zu sondieren und für möglichst viele nutzbar zu machen.

Manfred Büchele und *Lars Kerbler* führen in ihrem Beitrag in die Grundlagen des Urheberrechts ein und ermöglichen so ein fundiertes Verständnis der urheberrechtlichen Spezialnormen für Unterricht und Lehre. Das Thema *Urheberrecht im Unterricht* wird dabei anhand ausgewählter Beispiele anschaulich und für eine breite LeserInnenschaft verständlich dargestellt.

Den Band schließt der Beitrag *Informelles, lebenslanges Lernen mit Social Media* von *Karl Peböck.* Er diskutiert die zunehmende Bedeutung sogenannter „Sozialer Medien“ für informelle und berufliche Kontexte des Lernens und skizziert vernetzte Lernformen, bei denen alle Beteiligten zugleich Lehrende und Lernende sind. Die Zusammenhänge werden am Beispiel von Educhats auf der Plattform Twitter in prototypischer Weise verdeutlicht. Auf dieser Grundlage werden entsprechende Herausforderungen für die Medienpädagogik resümiert.

Abschließend sei auch an dieser Stelle allen gedankt, die zum Gelingen der Ringvorlesung und des Sammelbandes beigetragen haben. Ganz besonders danke ich allen Vortragenden für ihre Beiträge bei der Ring-Vorlesung und allen AutorInnen, die trotz notorischen Zeitdrucks und der weit verbreiteten Anreiz- und Belohnungssysteme für einseitige Orientierungen an privatwirtschaftlich organisierten Zitierindizes diese Form der zeitnahen Open Access Dokumentation aktueller Diskurse aktiv mittragen konnten. Ich danke auch den Mitgliedern der AG Medienpädagogik im Verbund LehrerInnenbildung West für ihre konstruktive Beteiligung und Frau Martina Posch und Frau Jennifer Wachter für die studentische Mitarbeit bei der Ring-Vorlesung. Die Publikation wäre ohne die finanzielle Unterstützung des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck sowie der Fakultät für Soziale und Politische Wissenschaften, der Gruppe Quality Engineering – Depart-

ment of Computer Science, der Pädagogischen Hochschule Tirol und der Kirchlichen Pädagogische Hochschule – Edith Stein nicht möglich gewesen. Ich danke allen FördergeberInnen für ihre Unterstützung und nicht zuletzt Frau Dr. Birgit Holzner und Frau Carmen Drolshagen von *innsbruck university press* für die gedeihliche Zusammenarbeit und die erstklassige verlegerische Betreuung.

Literatur

Adolf, Marian (2017): Komplexität als Herausforderung der Kommunikationswissenschaft: von Landkarten, Strategien und Fallen. *Medien & Kommunikationswissenschaft,* 3 (65), S. 500–516.

Baumgartner, Peter; Brandhofer, Gerhard; Ebner, Martin; Gradinger, Petra & Korte, Martin (2016): Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung,* 259 (67), S. 3–9. Abgerufen unter: http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2016/12/OVH_Magazin_259_02_2016_MAIL.pdf [Stand vom 16-07-2018].

[BBWF] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): 71. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien. Abgerufen unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdfsig [Stand vom 16-07-2018].

[BBWFW] Bundeskanzleramt und Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Hrsg.) (2017): *Digital Roadmap Austria*. Wien. Abgerufen unter: https://www.digitalroadmap.gv.at/fileadmin/downloads/digital_road_map_broschuere.pdf [Stand vom 16-07-2018].

Düssel, Mareike; Rösch, Eike; Rummler, Klaus, Scheuble, Walter; Signer, Sara & Tilemann, Friederike (2018): «Kompetenzstrukturmodell für die Aus- und Weiterbildung im Bereich Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Kompetenzraster mit Indikatoren und studiengangbezogenen Ausprägungen». Pädagogische Hochschule Zürich. https://doi.org/10.5281/zenodo.1306717.

Eubanks, Virginia (2018): *Automating Inequality. How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor.* New York: St. Martin's Press.

Haller, Simon (2018): Über „Bildung 4.0“, „Schule 4.0“ und andere Dinge, die keine Versionierung brauchen. *Medienimpulse*, 1, S. 1–7. Abgerufen unter: https://www.medienimpulse.at/pdf/Medienimpulse_Ueber__Bildung_4_0___Schule_4_0__und_andere_Dinge__die_keine_Versionierung_brauchen_Haller_20180121.pdf [Stand vom 16-07-2018].

Hrachovec, Herbert (2014): Die iTuning Universitäten. In: Missomelius, Petra et al. (Hrsg.): *Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und digitale Archive.* Innsbruck: iup, S. 159–169.

Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ...Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. *medien praktisch,* 2, S. 11–15.

Leschke, Rainer (2016): Normative Selbstmissverständnisse. Medienbildung zwischen normativer Bewahrung und technologiegetriebener Normsetzung. In: Hug, Theo; Kohn, Tanja & Missomelius, Petra (Hrsg.): *Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu?* Innsbruck: iup, S. 17–32.

Mansell, Robin (2018): Transformative Communication Technologies: The Accountability Challenge. 36th Boehm-Bawerk Lecture – Inauguration of the Department of Media, Society and Communication. *Kleine Medienreihe*, 2, Innsbruck: iup.

Neurath, Otto (1932): Protokollsätze. *Erkenntnis,* 3, S. 204-214.

Niesyto, Horst (2017): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 27, S. 1–29. Abgerufen unter: http://www.medienpaed.com/article/view/435 [Stand vom 16-07-2018].

Niesyto, Horst & Moser, Heinz (Hrsg.) (2018): *Medienkritik im digitalen Zeitalter*. München: Kopaed.

Noble, Safia Umoja (2018): *Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism.* New York: NYU Press.

Schmidt, Siegfried J. (2015): vorläufig endgültig vorläufig – Philosophieren nach Ernst von Glasersfeld. In: Hug, Theo; Schorner, Michael & Mitterer, Josef (Hrsg.): *Ernst-von-Glasersfeld-Lectures 2015*. Innsbruck: iup, S. 15–33.

Schneider, Hans Julius (1999): *Phantasie und Kalkül – Über die Polarität von Handlung und Struktur in der Sprache.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bildung und Lehrerbildung im digitalen Wandel. Zur Forderung nach einem „Primat des Pädagogischen“

Rudolf Kammerl

Zusammenfassung

Der digitale Wandel erfasst zunehmend das Bildungssystem. In Deutschland sind umfassende Investitionen zur Integration digitaler Medien geplant. Statt einer reinen Ausstattungsoffensive soll das Primat des Pädagogischen gelten und Bildung in den Mittelpunkt gestellt werden. Der Beitrag geht anhand der aktuellen Strategie der KMK der Frage nach, welche Herausforderungen dies für Schulen und Lehrerbildung mit sich bringt. Dazu lenkt er zum einen den Fokus auf die Subjekte der Bildungsprozesse und deren Lebenslagen und zum anderen werden mit Blick auf den Forschungsstand offene Fragstellungen skizziert.

Digitalisierung, Digitales Lernen oder Digitale Bildung?

Digitale Medien sind in Deutschland zunehmend im Alltag aller Bevölkerungsgruppen präsent. Nicht nur 97% der 12-19-Jährigen (vgl. mpfs 2018), sondern auch immer mehr ihrer Eltern und ihrer Großeltern beschäftigen sich mit ihrem Smartphone oder sind mit anderen Geräten regelmäßig online. Für die Gesamtbevölkerung berichtet die ARD/ZDF-Onlinestudie für 2016 zum ersten Mal eine durchschnittliche Nutzungsdauer von zwei Stunden täglich (128 Min), ein Zuwachs von 20 Minuten innerhalb eines Jahres (vgl. Koch & Frees 2016). 2017 ist dieser Wert um weitere 21 Minuten auf 149 Minuten täglich gestiegen (vgl. Koch & Frees 2017).

In der aktuellen öffentlichen Diskussion werden unter dem Stichwort der „Digitalisierung“ Strategien erörtert, mit denen die funktional ausdifferenzierten Teilsysteme der Gesellschaft durch den Einsatz digitaler Technologien weiterentwickelt werden können. Ob „Industrie 4.0“, „E-Government“, „Smart Home“ oder „Digitale Bildung“ in nahezu allen Bereichen sind derzeit hohe Erwartungen mit diesen und ähnlichen „Hashtags“ verknüpft und werden in Gipfeltreffen, Pakten und Strategiepapieren zum Ausdruck gebracht. Ausgehend von der Theorie der funktionalen Differenzierung (Parsons, Luhmann) ist nicht davon auszugehen, dass in den verschiedenen Teilsystemen der digitale Wandel nach ein und derselben Logik funktioniert. Welche Bedeutungen transportieren diese Begriffe eigentlich? Digitalisierung zielt auf die (teilweise oder komplette) Automatisierung und/oder Verbesserung (z. B. Beschleunigung oder andere qualitative Verbesserungen) von Prozessen durch Informationstechnologien ab. Durch die Vielzahl digitalisierter Prozesse und deren Folgen finden in nahezu allen Lebensbereichen Veränderungen der menschlichen Praktiken statt (digitaler Wandel). Jenseits der Digitalisierungsprozesse in der Fertigung (Industrie 4.0) ist dieser digitale Wandel in den Lebenswelten der Bevölkerung vor allem

durch den Einzug digitaler Medien (wie Smartphone, Tablet, PC) geprägt. Kann die Integration digitaler Technologien in das Bildungssystem denselben Logiken und Zielsetzungen folgen, wie in der Industrie oder in der Freizeit? Folgt man der Auffassung, dass es einen nichthierarchischen Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis (vgl. Benner 1987) gibt, muss sich die Integration digitaler Technologie nach den Prinzipien pädagogisch begründeten Denkens und Handelns orientieren und nicht umgekehrt. Was bedeutet der digitale Wandel der verschiedenen Lebensbereiche für Bildungsangebote? Wenn Bildung nicht funktionalistisch verkürzt verstanden wird, muss die Zielsetzung entsprechender Angebote über eine reine Einführung in die digitale Gesellschaft hinausgehen. Ebenso wenig kann es darum gehen, dass mit Hilfe der Technologien des 21. Jahrhunderts weiterhin nur traditionelle Lernziele angestrebt werden (Lernen mit digitalen Medien).

In der Tradition der klassischen Bildungstheorie kann der Zweck des Bildungssystems darin gesehen werden, dass die nachwachsenden Generationen ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung entwickeln. Entsprechend ist zu prüfen, welche Kompetenzen notwendig werden, um in einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft partizipieren und diese gestalten zu können. Das schließt verstärkte Enkulturationshilfen ein, die (1) auf Förderung der Reflexionsfähigkeit abzielen. Während Heranwachsende sich im Rahmen des Sozialisationsprozesses vor allem instrumentelle Fertigkeiten selbst aneignen, sind sie bei der Entwicklung der Fähigkeit zur (kritischen) Reflexion der mediatisierten Gesellschaft und des eigenen Medienhandels auf Unterstützung durch die ältere Generation angewiesen. Jugendliche können zwar schnell die Verwendung von kostenlosen Online-Diensten erlernen, die Geschäftsmodelle deren Anbieter durchschauen sie aber nicht gleichermaßen.

Darüber hinaus geht es (2) um Aktivierung von Produktivität und Kreativität: In der Verwendung digitaler Medien bleiben Heranwachsende meist in der Rolle des Konsumenten und Benutzers stehen. Die Chancen digitaler Medien werden zu wenig ausgeschöpft, wenn sie keine Kompetenzen erwerben, selbst ihre Interessen mit Hilfe digitaler Medien zu äußern. Statt sich auf die Rezeption von Medien und das Liken mitgeteilter Standpunkte zu beschränken, muss auch eine Befähigung zur Artikulation eigener Standpunkte und deren Aufbereitung in einer ansprechenden Form stattfinden. Die Kreativität darf sich dabei auch nicht auf die Nutzung bestehender Kanäle beschränken.

Die Dynamik des digitalen Wandels verdeutlicht, dass sich die Interaktions-, Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten rasch weiterentwickeln. Heranwachsende müssen die Gestaltungsmöglichkeiten erkennen lernen und selbst die Erfahrung machen können neue Anwendungen entwickeln zu können. „Makey Makey“, die „Play“ (das Creative Gaming Festival) oder „Jugend hackt“ sind hierfür Beispiele. Und schließlich (3) muss die nächste Generation an eine diskursive Beteiligung an der Kultivierung der digitalen Welt herangeführt werden: Die Befähigung zur Selbstbestimmung kann nicht als individueller Prozess verstanden werden. Fragen des Datenschutzes oder des Jugendmedienschutzes können nicht individualistisch auf den Kompetenzerwerb des Einzelnen verkürzt werden, sondern

erfordern auch rechtliche und politische Maßnahmen. Da gesellschaftlich in einer Demokratie sichergestellt werden muss, dass sich die nachkommenden Generationen an der kollektiven Selbstbestimmung beteiligen, müssen Heranwachsende ermutigt und befähigt werden, sich in den politischen Diskurs einzubringen. Dies betrifft das Themenfeld der Netzpolitik im weiteren Sinne, aber auch netzgestützte Partizipationsmöglichkeiten und politische Diskurse im Netz sind dabei Gegenstände medienpädagogischer Arbeit mit Jugendlichen. Die Fähigkeit zur Unterscheidung von Scheinbeteiligung und Partizipation wird dabei ebenso wie die Differenzierung zwischen Fake-News und vertrauenswürdigen Informationen immer bedeutsamer. Soll also nicht die Digitalisierung der Schulen mit entsprechenden Ausstattungsoffensiven im Vordergrund stehen, sondern die Weiterentwicklung der Bildungsidee im Kontext des digitalen Wandels, sind Bildungsangebote zu entwickeln, die auf die Förderung entsprechender Kompetenzen abzielen und dafür sind auch in der Lehrerbildung Angebote nötig, die Lehrkräfte befähigen, Bildungsprozesse bei den Schülern zu fördern.

Jenseits dieser theoretischen Vorüberlegungen sollen im Folgenden die aktuellen Programme und Initiativen in den Vordergrund gerückt werden, mit denen aktuell der digitale Wandel in den Schulen eingeläutet wird. Nach dem schlechten Abschneiden Deutschlands in der internationalen Vergleichsstudie ICILS 2013 hatte sich der politische Wille zunehmend verstärkt, das Lernen mit und über digitale Medien in den Schulen zu verbessern. Das spiegelt sich in unterschiedlichen Beschlüssen und Vereinbarungen wider. So z. B. im Beschluss der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) 2016 oder im Koalitionsvertrag der neuen Bundesregierung, in dem ein „Digitalpakt Schule“ vereinbart wurde. Allein der Bund beabsichtigt fünf Milliarden Euro in den nächsten fünf Jahren zur Verfügung zu stellen (CDU, CSU und SPD 2018, S. 29). Auf welche Zielsetzungen zielen diese Initiativen ab und inwiefern wird dabei explizit auf pädagogische Grundüberlegungen Bezug genommen?

„Primat des Pädagogischen“ als Leitidee in den Strategiepapieren

Der Beschluss „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2016) unterstreicht den bildungspolitischen Willen Kompetenzen zu fördern, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind (Kompetenzbereiche: „Suchen und Verarbeiten“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher agieren“, „Problemlösen und Handeln“ sowie „Analysieren und Reflektieren“). Dabei wird wiederholt das Primat der Pädagogik postuliert. Die Strategie des BMBF betont, „im Mittelpunkt des staatlichen Bildungsauftrags muss auch in Zeiten des digitalen Wandels der Mensch stehen, der Lehrende und der Lernende. Dabei gilt das Primat der Pädagogik; sie muss den Einsatz digitaler Technik bestimmen, nicht umgekehrt“ (BMBF 2016). Ähnlich formuliert der Beschluss der KMK 2016: „Für den schulischen Bereich gilt, dass das Lehren und Lernen in der digitalen Welt dem Primat des Pädagogischen – also dem Bildungs- und Erziehungsauftrag – folgen muss“ KMK 2016, S. 9). Die Diskussion in der

Öffentlichkeit wird allerdings stark von Begriffen wie „Digitalpakt“ und der „Digitalisierung“ bestimmt, die die Gefahr einer Reduktion auf die infrastrukturelle Ausstattung bergen.

Die Rede vom Primat der Pädagogik geht weit darüber hinaus. Wenn anknüpfend an die Bildungstheorie als allgemeine Zielsetzung die Entwicklung von Kompetenzen und die Förderung reflexiver Bildungsprozesse angestrebt werden soll, die notwendig werden, um in einer von digitalen Medien geprägten Gesellschaft partizipieren und diese gestalten zu können, verweisen die Strategiepapiere auf eine Einheit des Zusammenhangs von Werten – Zielen – Erziehungshandlungen, die in der pädagogischen Theoriebildung u. a. unter dem Begriff des „pädagogischen Grundgedankengangs“ (vgl. Flitner 1950) bekannt ist und die Funktion hatte, die unterschiedlichen pädagogischen Praxisfelder unter einem Grundgedanken zu verbinden und anzuleiten. Unter den Bedingungen eines ausdifferenzierten Bildungssystems und unter der Bedingung moderner Erziehungswissenschaft (vgl. Luhmann & Schorr 1996) in der „reflexiven Moderne“ (vgl. Beck u. a. 1996) ist die Einheit eines gemeinsamen „Primats der Pädagogik“ aber nicht selbstverständlich und müsste hinsichtlich der unterschiedlichen Entwicklungsphasen, Lebenslagen und besonderem Bedarf der Kinder einerseits, sowie der unterschiedlichen Aufgaben und institutionellen Rahmenbedingungen der beteiligten Akteure und Institutionen weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden.

Bildungsangebote entlang der Bildungskette

Eine besondere Herausforderung stellt die Umsetzung des Primats der Pädagogik unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen dar. Inwiefern bereits für Kinder im Vor- und im Grundschulalter in Kindergärten und Grundschulen Lernen mit und über digitale Medien ermöglicht werden soll, wird sehr kontrovers diskutiert. Dass aber unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen und Fähigkeiten für die Phase der mittleren Kindheit andere Angebote erforderlich sind als etwa in der Sekundarstufe II, ist andererseits unstrittig. Wie aber die Bildungsangebote konsekutiv aufeinander aufgebaut werden, damit sie die Bildungsbiografien der heranwachsenden Generation unterstützen, ist noch weitgehend ungeklärt (vgl. Irion 2016). Insgesamt findet Medienbildung zwar in den meisten Curricula der Länder Berücksichtigung, insbesondere phasenübergreifend und ganzheitlich konzipierte Bildungs- oder Lehrpläne sowie deren praktische Umsetzung an Schulen sind jedoch in Deutschland nicht selbstverständlich (z. B. für Hamburg und Schleswig-Holstein: vgl. Kammerl 2015). Strittig sind Umfang und Ausprägung der Integration digitaler Medien als Mittel und Gegenstand von Bildungsprozessen. Wie und in welcher Altersstufe welche Niveaus an Kompetenzen für die digitale Gesellschaft erreicht werden sollen, ist ebenso noch weitgehend ungeklärt. Die Befunde der ICILS-Studie bezogen sich auf Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe. Das kompetenzorientierte Konzept der Länderkonferenz Medienbildung bestimmt Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahrgangs

10 bzw. mit dem mittleren Bildungsabschluss erworben haben muss, um medienkompetent zu handeln. Für andere Jahrgangs- bzw. Altersstufen ist das aber nicht gleichermaßen ausdifferenziert. Für das Ende der Grundschule bietet der Rahmenlehrplan für die Grundschule Berlin-Brandenburg eine differenzierte Beschreibung der Kompetenzniveaus in den Kompetenzbereichen (aufgeteilt in die Kompetenzbereiche Informieren, Kommunizieren, Analysieren, Präsentieren, Reflektieren und Produzieren). Insgesamt ist aber in Deutschland weder die Entwicklung der Kompetenzniveaus curricular näher bestimmt, noch ist die Unterscheidung der Kompetenzbereiche und ihre Integration in die Fächerstruktur bundesweit einheitlich geregelt.

Neben dieser Unbestimmtheit des Bildungsangebots ist aber auch der Stellenwert von schulischer Bildung für die Bildungsbiografie der Kinder zu beachten. „Hierzulande lernen Schüler den Umgang mit Computern trotz Schule“ (Friedmann 2014) resümiert einer der Studienleiter, Wilfried Bos, die Ergebnisse der ICILS-Studie. Angesichts der fehlenden formalen Bildungsangebote waren die sozial bedingten Unterschiede in den Kompetenzniveaus der Jugendlichen in Deutschland deutlich ausgeprägter als im Durchschnitt der Vergleichsgruppen EU oder OECD. Es zeigte sich, dass das Fehlen entsprechender formaler Bildungsangebote Jugendliche aus niedrigeren sozialen Lagen und Adoleszente mit Migrationshintergrund benachteiligt. Andererseits zeigte die Studie aber, dass auch ganz ohne formale Bildungsangebote einige der Jugendlichen durchaus computer- und informationsbezogene Kompetenzen entwickelt hatten. Kompetenzentwicklung findet keineswegs nur angeleitet in Schulen oder außerschulischen Bildungskontexten statt.

Vieles – insbesondere instrumentelle Fertigkeiten und Grundkenntnisse – eignen sich Kinder selbstständig an. Aus den Perspektiven der Kindheitsforschung und der Grundschulbildung werden Kinder nicht als defizitäre und passive Objekte gesehen, die in die digitale Welt durch Lehrkräfte und Eltern fremdgesteuert eingeführt werden müssen, sondern als Subjekte ihrer Bildungsprozesse, denen im Rahmen der (schulischen) Bildungsangebote neue Perspektiven auf die Welt und ihr eigenes Handeln eröffnet werden (vgl. Duncker 2007). Ein subjektorientiertes Verständnis von Bildungsprozessen im Kindesalter erfordert Konzepte, welche sowohl das soziale Umfeld (Familie, Freunde, usw.), als auch non-formale Kontexte einbeziehen und Bildungsprozesse entlang der Bildungskette (Übergänge von Kita zu Grundschule, bzw. Grundschule zu weiterführenden Schulen) systematisch und aufeinander aufbauend unterstützen (vgl. Eickelmann u. a. 2014). Entsprechend ist einerseits (medienbildungstheoretisch) die bildungsbiografische und subjekttheoretische Perspektive auf die Lebenslagen und Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen in einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft zu konkretisieren und andererseits sind (schulbildungstheoretisch) die Möglichkeiten der curricularen Gestaltung formaler Bildungsprozesse an Schulen und die Rolle non-formaler Bildungsorte zu präzisieren. Ausgehend von einer Fokussierung auf die Bildungsprozesse und deren lebensweltliche wie bildungsbiografische Einordnung (vgl. Eickelmann u. a. 2014) ist die Bildung der pädagogischen Fachkräfte in Schulen und non-formalen Bildungsinstitutionen zu innovieren.

Bildung in der digitalen Welt als Herausforderung für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Mit den „digitalen Kompetenzen“ wurde in der KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ versucht, Kompetenzen zu identifizieren, die für eine aktive, selbstbestimmte Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind. Dabei wurden zum einen der Europäische Referenzrahmen „DigComp – Digital Competence Framework for citizens“ 2.0 (Vuorikari et al. 2016), das kompetenzorientierte Konzept für die schulische Medienbildung der Länderkonferenz Medienbildung (LKM 2015) und Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie Studie ICILS 2013 (Bos et al. 2014) aufgegriffen und in einem Kompetenzmodell sechs Dimensionen definiert (vgl. Gottwald 2016). Ein Vergleich der Dokumente zeigt, dass der Bereich „Analysieren und Reflektieren“ zwar von LKM 2015, aber von den beiden internationalen Quellen nicht berücksichtigt wird.[1] In der Fachdiskussion finden sich insgesamt eine Reihe von Modellen, die sich vor allem mit den Zieldimensionen einer Bildung in der digitalen Welt befassen, Modelle zur Beschreibung und Erforschung von entsprechenden Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen sowie von Lehrpersonen finden sich allerdings kaum. Zudem zielen die dargestellten Rahmenvorgaben auf alle Schularten. Die spezifischen Besonderheiten der Entwicklung von digitalen Kompetenzen in den verschiedenen Entwicklungsphasen und den unterschiedlichen Herkunftsmilieus werden aber nicht systematisch berücksichtigt.

Nach dem Beschluss der Kultusminister sollen ab dem Schuljahr 18/19 alle Schülerinnen und Schüler vom Schuleintritt an diese Kompetenzen in der Schule erwerben können. In den Bundesländern werden derzeit entsprechend Konkretisierungen und curriculare Anpassungen vorgenommen, um diese Bildungsziele zu integrieren. Damit dies gelingen kann, müssen aber u. a. Lehrkräfte über die erforderlichen pädagogischen Kompetenzen verfügen und Konzepte und Kompetenzen für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung entwickeln, die diesen Kompetenzerwerb ermöglicht. In dem Strategiepapier der KMK sind entsprechend auch für die Lehrerbildung Kompetenzbereiche benannt (vgl. KMK 2016, S. 25f.).

Der empirische Forschungsstand zu (A) den Kompetenzbereichen der KMK, (B) zu den Gelingensbedingungen ihrer Förderung und (C) zu den (Prä-)Konzepten und Kompetenzen der Lehrkräfte hierzu ist insgesamt noch relativ dünn, aber insbesondere auch sehr heterogen ausgeprägt. Im Mittelpunkt des aktuellen Forschungstandes zu den Kompetenzen der Kinder stehen Befunde zu informations- und computerbezogenen Kompetenzen.

[1] Das kann als Hinweis auf Besonderheiten des deutschsprachigen Fachdiskures interpretiert werden. Im Anschluss an die Bildungstheorie, die auf ein reflexives Verhältnis zur Welt, den sozialen Anderen und sich selbst abzielt, hat diese Dimension einen zentraleren Stellenwert in der Bestimmung des Zielbereichs. Zum anderen mag aber auch die kollektive Erfahrung zweier Unrechtsregime, die u. a. mit der Kontrolle und Gleichschaltung der Massenmedien ihre Propaganda verbreiteten, dazu beigetragen haben.

Breit diskutiert wurden die Ergebnisse ICILS 2013. Dabei zeigte sich in der gewählten Stichprobe aus der achten Jahrgangsstufe u. a. ein enger Zusammenhang zwischen den Kompetenzdimensionen „Informationen sammeln und organisieren“ und „Informationen erzeugen und austauschen“ (r=.96) (Bos et al. 2014). Zu anderen Kompetenzbereichen und Altersstufen ist der Forschungsstand noch weit weniger entwickelt und es liegen kaum Instrumente zur Testung entsprechender Kompetenzen vor. Insbesondere zur Dimension „Analysieren und Reflektieren“ findet sich wenig. Ein Test zur Medienkritikfähigkeit etwa (Klimmt et al. 2014) bezieht sich nicht auf die Lebenswelt von Kindern, sondern ist eher am Pressekodex, dem ethischen Regelwerk der Journalisten orientiert. Obwohl die Reflexions- und Urteilsfähigkeit insbesondere für die deutschsprachige Tradition der Medienbildung zentral ist, ist die Frage wie diese im Grundschulalter gezielt gefördert werden, in großen Teilen unerforscht (abgesehen von Werbekompetenz).

Zum Zusammenspiel der Förderung der digitalen Kompetenzen in formalen Bildungseinrichtungen und deren Rahmenbedingungen liegen ebenfalls insgesamt wenige Studien und Modelle vor. Ein Großteil der Studien besteht aus Evaluationsstudien zu Modellprojekten und Modellschulen. Aus der empirischen Bildungsforschung wurden allgemeine Input-Output-Modelle adaptiert. Ein Ansatz zur Schuleffektivität wurde von Schulz-Zander & Eickelmann 2008 bzw. Bos & Lorenz 2015 entwickelt. Damit werden zum einen zentrale Merkmale der Schule und der Lehrkräfte berücksichtigt. Zum anderen werden die Rolle des Schulträgers (hinsichtlich der Ausstattung) und der externen Unterstützung (Second Level Support) mit aufgenommen. Die Schuleffektivität wird über den Output bestimmt, wobei sich Medienkompetenz in andere überfachliche Kompetenzen eingliedert.

In dem Mehrebenenmodell von Breiter & Welling (2010) wird auf der Mikro-Ebene etwas differenzierter zwischen der IT-Infrastruktur und dem Vorhandensein geeigneter Anwendungssysteme (hier: Medien und didaktische Software für den Grundschulunterricht, Informationssysteme und Lernmanagementsysteme) unterschieden. Die Rolle der schulinternen Evaluation und Qualitätssicherung wird prominenter herausgestellt. Darüber hinaus werden in dem Theoriemodell aber Aspekte der Meso- und Makroebene mit beleuchtet (Breiter & Welling 2010, S. 20). In der Studie von Breiter et al. (2013) zur Medienintegration in Grundschulen wird als bedeutsames Merkmal der Grundschulen die Beteiligung der Eltern an der Medienbildung berücksichtigt. Als relevante schulexterne Rahmenbedingen werden benannt: Lehreraus- und Lehrerfortbildung, Medien in den Kerncurricula und das Vorhandensein von (verpflichtenden vs. fakultativen) Medienpässe bzw. Medienführerscheinen in dem Bundesland. Die externe Evaluation der Medienbildung, die externe medienpädagogische Unterstützung, die Medienentwicklungsplanung, Medienausstattung und die Sicherstellung des technischen Supports durch den kommunalen Träger werden aufgeführt. Das Mehrebenenmodell benennt aber Bedingungen auf der Makroebene.

Vor dem Hintergrund der geringen empirischen Studienlage und vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen an den Grundschulen sind diese Modelle zu prüfen und weiter zu entwickeln. So wäre z. B. die Rolle der Privatwirtschaft stärker zu berück-

sichtigen. In Mecklenburg-Vorpommern etwa wurden an 100 Grundschulen rund 2500 Mini-Computer durch die gemeinnützige Calliope Gmbh verteilt, die maßgeblich von Google finanziert wird. Stärker wären auch rechtliche Fragen zu beleuchten.

Lehrpersonen und ihr Verhältnis zu Schule, Unterricht, Lernenden und Kollegen sind eine wesentliche Bedingung für das Gelingen von Unterricht (vgl. Lipowsky 2006, vgl. Hattie 2009). Hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrpersonen im Themenfeld ‚Digitale Bildung' belegen Befragungen auf Länderebene (z. B. Gysbers 2008, Bofinger 2007 Breiter u. a. 2010) wie die internationale Vergleichsstudie ICILS 2013 in Deutschland empirisch eine schwache Integration von digitalen Medien als Mittel und Inhalt von Unterricht. Dies ist nicht allein auf Kompetenzen oder Motivationen von Lehrkräften zurückzuführen, sondern auch auf strukturelle Bedingungen. Mit Blick auf mögliche Kohorteneffekte wurde die These vertreten, dass die nachwachsende Generation von Lehrpersonen verstärkt mit und über digitale Medien unterrichten würde, da sie ja damit aufgewachsen sei. Eine Reihe von Befunden relativiert dies. So zeigt sich, dass Lehramtsstudierende in Bezug auf Medienkompetenzen und im Hinblick auf Einstellungen zu digitalen Medien gegenüber anderen Studierenden schlechter abschneiden (Herzig & Grafe 2007; Kammerl & Pannarale 2007; Bertelsmann Stiftung 2017). In einer Clusteranalyse mit 973 Grundschullehrkräften und 1458 Lehrkräften an weiterführenden Schulen waren Lehrerinnen und ältere Lehrkräfte überproportional in der Gruppe mit einer ablehnenden Haltung zur Medienkompetenzförderung vertreten.

Diese Unterschiede in der persönlichen Haltung zur Rolle digitaler Medien im Unterricht und die ungleich verteilte Bereitschaft, an Fortbildungen teilzunehmen, verweisen darauf, dass nicht allein fehlendes Wissen und Können ausschlaggebend ist. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Lehrkräfte, die sich mit digitalen Medien bereits gut auskennen, in der Regel eher dazu bereit sind, sich neues Wissen anzueignen (Herzig & Grafe 2007; Schulz-Zander u. a, 2000; Wetterich et al. 2014). Schweizer & Horn (2014) zeigten anhand einer Studie mit 99 Lehrkräften, dass neben dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung normative Überzeugungen für den Medieneinsatz ein eigenständiger, erklärender Faktor sind und folgern, dass „vielmehr an den Einstellungen, normativen Überzeugungen und personalen Faktoren" (ebd., S. 60) angesetzt werden muss. Auf sozialisationsspezifische Einflüsse verweisen Studien, welche an Bourdieu anschließen. Biermann (2009), Henrichwark (2009) und Kommer (2010) verdeutlichen, wie Habitusformen im Umgang mit Büchern und elektronischen Medien dazu führen, dass ein differenzierter Umgang mit digitalen Medien nicht stattfindet. Auch innerhalb der Berufsrolle wird eine herkunftsmilieubedingte Haltung beibehalten, die eine professionelle Bearbeitung hemmt: Den neuen Medien wird ein starker negativer Einfluss attestiert, es wird aber wenig unternommen, um den Einfluss zu schmälern (vgl. Breiter u. a. 2010).

Die Lehrerprofessionalisierungsforschung hat als zentrale Zielkategorie die professionelle Kompetenz in den Fokus der Lehrerbildung gestellt, die sich im Modell von Baumert und Kunter (2006) aus Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation zusammen-

setzt. Professionelle Kompetenz ist lern- und vermittelbar (vgl. Klieme & Leutner 2006). Fachwissen wird basierend auf Shulman (1986) in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen unterschieden. In der mediendidaktischen Forschung werden diese Wissenskomponenten im TPACK-Modell noch um eine technische Komponente ergänzt (vgl. Koehler & Mishra 2009). Der Fokus des TPACK-Modells ist dabei eingegrenzt auf „das Wissen um die Verwendung bestimmter Technologien für das Unterrichten bestimmter Fächer in Abhängigkeit des jeweiligen Lehr-Lern-Ziels“ (Krauskopf & Zahn 2009, S. 4).

Ähnlich wird in dem Modell der Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern bei den Kernkompetenzen für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt (vgl. Forschungsgruppe 2016) der Fokus auf das Ausschöpfen der mediendidaktischen Potentiale der digitalen Medien für den Fachunterricht vor dem Hintergrund des traditionellen Fächerspektrums gerichtet. Die im KMK-Beschluss von 2016 eingeforderte Bildung in der digitalen Welt betrachtet digitale Medien allerdings nicht nur aus einer mediendidaktischen Perspektive, sondern fordert auch ein, digitale Medien in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken und Kinder an eine selbstbestimmte Verwendung heranzuführen. Im TPACK-Modell fehlen u.a. die explizite Berücksichtigung des gewandelten Erziehungs- und Bildungsauftrags (mit Berücksichtigung der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung digitaler Medien für die jeweiligen Lebenslagen und Entwicklungsaufgaben der heranwachsenden Generation) sowie die Gestaltung der digitalen Bildung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen (vgl. Breiter 2015).

Die Erfassung des von Lehrpersonen erworbenen Fachwissens darf sich somit nicht auf das TPACK-Modell beschränken. Unter medienpädagogischer Kompetenz werden in Anlehnung an Blömeke (2000) die Bereiche der (1) persönlichen Medienkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, die u.a. die Kompetenz zur Nutzung und Handhabung der jeweiligen Medien einschließt, (2) ihrer sozialisationsbezogenen, (3) mediendidaktischen und (4) medienerzieherischen Kompetenz sowie (5) ihrer Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang gefasst. Ein ähnlich erweitertes Verständnis zeigt auch die KMK (vgl. KMK 2016, S. 25f.). Besonders mit Blick auf den Bereich der mediendidaktischen Gestaltungskompetenz von Lernumgebungen zeigt sich, dass mit der (Weiter-)Entwicklung der Medien die zunehmende Verknüpfung von informellen und formellen Lernanlässen an Bedeutung gewinnt (vgl. Mayrberger 2012). Mit dem vom BMBF geförderten M3K-Projekt zur Modellierung und Messung medienpädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (2012–2015) wurde versucht, ein erweitertes Modell zu entwickeln. Insbesondere aber die zentralen Skalen zu Unterrichten mit Medien, Unterrichten über Medien und medienbezogene Schulentwicklung konnten aber in dem Projekt keine gute Konsistenz erreichen (vgl. Breiter 2015).

Ausblick: Gestaltungs- und Forschungsperspektiven

Zur Umsetzung der Zielsetzungen einer umfassenden Strategie wie der der „Bildung in der digitalen Welt“ ist es nötig, entsprechende Bildungsangebote zum konsekutiven Kompetenzerwerb über die verschiedenen Klassenstufen und Schularten hinweg curricular zu verankern und die Lehrerbildung in diesem Bereich zu professionalisieren. Auf der Ebene des Unterrichts betrifft Bildung in der digitalen Welt keineswegs allein den Einsatz digitaler Medien. Auch die Zielsetzungen des Unterrichts, die Inhalte und Methoden ändern sich. Sollen Bildungsprozesse bei den Schülern gefördert werden, sind an den Schulen die Maßnahmen zur curricularen Integration nötig, z. B. im Rahmen entsprechender Medienbildungspläne.

Durch den umfassenden Mediatisierungsprozess sind zunehmend alle Individuen permanent online erreichbar. Dadurch ändern sich die Möglichkeiten pädagogischer Kommunikation grundlegend. Schon jetzt werden in der Lehrerbildung zunehmend Online-Angebote entwickelt. Es zeigt sich, dass das ganze Bildungssystem im digitalen Wandel steht. Neue Bildungsanbieter, wie z. B. Online-Universitäten oder Online-Nachhilfe-Institute sind entstanden. Der Markt der sogenannten Bildungsmedien ist in Bewegung. Mit den traditionellen Schulbuchverlagen und ihren digitalen Angeboten konkurrieren längst IT-Unternehmen und Internetkonzerne um öffentliche Gelder.

Wenn es nicht gelingt, die Transformation der Bildungsidee in den Mittelpunkt des digitalen Wandels zu stellen, ist zu befürchten, dass allein ein Unterrichten mit digitalen Medien stattfindet, das vielleicht zu einem verstärkten Einsatz digitaler Medien im Unterricht führt, aber weder zu verbesserten Lehr- und Lernprozessen noch zu Bildungsprozessen über die zunehmend digitale Welt führt. Um Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu stärken, müssen diese Aufgaben noch weiter in die Curricula integriert werden. Wie die Kompetenzniveaus in den Bereichen der KMK („Suchen und Verarbeiten“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“, „Schützen und sicher agieren“, „Problemlösen und Handeln“ sowie „Analysieren und Reflektieren“) gezielt gehoben werden können, muss verstärkt erforscht werden. Neben allgemeinen Gelingensbedingungen sind insbesondere auch Standards der Lehrerbildung in den drei Phasen neu zu bestimmen. Um all diese Aufgaben zu bewältigen, ist aber der Aufbau entsprechender Kapazitäten in Forschung und Lehre nötig.

Literatur

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.

Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1996): *Reflexive Modernisierung: Eine Kontroverse.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Benner, Dietrich (1987): *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München: Juventa.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): *Monitor Digitale Bildung: Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Bielefeld: Matthiesen. Abgerufen unter: http://dx.doi.org/10.11586/2017041 [Stand vom 09.04.2018]

Biermann, Ralf (2009): *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden: Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blömeke, Sigrid (2000): *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. München: KoPäd.

Bofinger, Jürgen (2007): *Digitale Medien im Fachunterricht: Schulische Medienarbeit auf dem Prüfstand*. Donauwörth: Auer.

Bos, Winfried & Lorenz, Ramona (2015): Schule digital – der Länderindikator 2015. Überblick und zentrale Ergebnisse. In: Bos, Wilfrid; Lorenz, Ramona; Endberg, Manuela; Schaumburg, Heike; Schulz-Zander, Renate & Senkbeil, Martin (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich*. Münster: Waxmann. S. 9–19.

Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate & Wendt, Heike (Hrsg.) (2014): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Breiter, Andreas (2015): *Modellierung medienpädagogischer Kompetenz und ihre Messung bei Lehramtsstudierenden*. Handout. Hamburg. Abgerufen unter: http://www.ifib.de/publikationsdateien/151130-Ringvorlesung_UHH_Breiter_final.pdf [Stand vom 9.12.2017]

Breiter, Andreas & Welling, Stefan (2010): Integration digitaler Medien in den Schulalltag als Mehrebenenproblem. In: Eickelmann, Birgit (Hrsg.), *Bildung und Schule auf dem Weg in die Wissensgesellschaft*. Münster: Waxmann. S. 13–25.

Breiter, Andreas, Welling, Stefan & Stolpmann, Björn Eric (2010): Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: Vistas. Abgerufen unter: https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-64.pdf [Stand vom 6.12.2017].

Breiter, Andreas; Aufenanger Stefan, Averbeck, Ines; Welling, Stefan & Wedjelek, Marc (2013): *Medienintegration in Grundschulen: Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Vistas.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft: Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Frankfurt am Main: Zarbock. Abgerufen unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf [Stand vom 6.12.2017]

Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz (2017): *Digital-Pakt Schule von Bund und Ländern: Gemeinsame Erklärung*. Abgerufen unter: https://www.dstgb.de/dstgb/Homepage/Aktuelles/2017/DStGB%20zu%20den%20Eckpunkten%20der%20Bund-Länder%20Vereinbarung%20„DigitalPaktSchule“/Ergebnis_Eckpunkte_St-AG_230517.pdf [Stand vom 08.12.2017]

CDU, CSU & SPD (2018): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. Abgerufen unter: https://www.cdu.de/system/tdf/media/dokumente/koalitionsvertrag_2018.pdf?file=1 [Stand vom 09.04.2018]

Duncker, Ludwig (2007): *Die Grundschule: Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim: Juventa.

Eickelmann, Birgit, Aufenanger, Stefan. & Herzig, Bardo (2014): Medienbildung entlang der Bildungskette: Ein Rahmenkonzept für eine subjektorientierte Förderung von Medienkompetenz im Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.

Flitner, Wilhelm (1950): *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett.

Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. Heft 2017/04, S. 65–74.

Friedmann, Jan (2014): Jeder fünfte Schüler kann nicht mit Computern umgehen. Abgerufen unter: www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/iclis-studie-zu-computer-faehigkeiten-deutschland-hinkt-hinterher-a-1004079-druck.html [Stand vom 09.04.2018]

Gottwald, Arthur (2016): Entwurf eines Kompetenzmodells für „Kompetenzen in der digitalen Welt”. Präsentation im Rahmen des Fachgesprächs der KMK am 09.06.16.

Gysbers, André (2008): *Lehrer – Medien – Kompetenz: Eine empirische Untersuchung zur medienpädagogischen Kompetenz und Performanz niedersächsischer Lehrkräfte*. Berlin: Vistas.

Hattie, John (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Henrichwark, Claudia (2009): *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern: Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Abgerufen unter: http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf [Stand vom 9.12.2017]

Irion, Thomas (2016): Digitale Medienbildung in der Grundschule – Primarstufenspezifische und medienpädagogische Anforderungen. In: Peschel, Markus & Irion, Thomas

(Hrsg.), *Neue Medien in der Grundschule 2.0: Grundlagen – Konzepte – Perspektiven.* Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 16–32.

Kammerl, Rudolf (2015): *Medienbildung – (k)ein Unterrichtsthema? Eine Expertise zum Stellenwert der Medienkompetenzförderung in Schulen in Hamburg und Schleswig-Holstein.* Hamburg: Medienanstalt Hamburg/Schleswig Holstein.

Kammerl, Rudolf & Pannarale, Simon (2007): Students in higher education and teacher training programs in Germany: Their Internet use, media literacy, and attitude towards eLearning. In: Carlsen, Roger; McFerrin, Karen; Price, Jerry; Weber, Roberta & Willis, Dee A. (Hrsg.), *Proceedings of SITE 2007- Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (S. 3067–3072). Chesapeake, VA: AACE.

Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen: Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), S. 876–903.

Klimmt, Christof; Sowka, Alexandra; Hefner, Dorothee; Mergel, Fenja & Possler, Daniel (2014): Testinstrument zur Messung von Medienkritikfähigkeit: Dokumentation der Testentwicklung und der Testaufgaben. Hannover. Abgerufen unter: https://www.ijk.hmtm-hannover.de/fileadmin/www.ijk/pdf/Forschung/Testdokumentation_Die_Messung_von_Medienkompetenz.pdf [Stand vom 09.04.2018].

Koch, Wolfgang & Frees, Beate (2016): Kernergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studie 2016. Abgerufen unter: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2016/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2016.pdf [Stand vom 09.04.2018].

Koch, Wolfgang & Frees, Beate (2017): Kernergebnisse der ARD/ZDF-Online-Studie 2017. Abgerufen unter: http://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/ARD-ZDF-Onlinestudie/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2017.pdf [Stand vom 09.04.2018].

Koehler, Matthew J. & Mishra, Punya (2009): What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), S. 60–70.

Kommer, Sven (2010): *Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden.* Opladen: Budrich UniPress.

Krauskopf, Karsten & Zahn, Carmen (2009): Medienkompetenz bedeutet nicht, zu wissen wo man klickt. Mentale Modelle (sozio-)kognitiver Funktionen digitaler Medien als Ansatzpunkt der fächerübergreifenden Medienbildung in der Lehramtsausbildung. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 12, S. 1–7.

Kultusministerkonferenz (2016): Strategie der Kultusministerkonferenz: „Bildung in der digitalen Welt“. Abgerufen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf [Stand vom 4.12.2017]

Lipowsky, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, Christina & Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51) Weinheim: Beltz. S. 47–70.

[LKM] Länderkonferenz Medienbildung (2015): Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung. Abgerufen unter: https://lkm.lernnetz.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf [Stand vom 20.06.2018].

Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.) (1996): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayrberger, Kerstin (2012): Medienpädagogische Kompetenz im Wandel – Vorschlag zur Gestaltung des Übergangs in der Lehrerbildung am Beispiel mediendidaktischer Kompetenz. In: R. Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst & Grell, Petra (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 389–412.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017): JIM 2017. Jugend, Information, (Multi)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Abgerufen unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf [Stand vom 20-06-2018].

Schulz-Zander, Renate & Eickelmann, Birgit (2008): Zur Erfassung von Schulentwicklungsprozessen im Bereich digitaler Medien. Methodologische Konzeption einer Fallstudienuntersuchung als Folgeuntersuchung zur deutschen IEA-Studie SITES M2. *MedienPädagogik*, 14, S. 1–22. Abgerufen unter: http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.01.31.X [Stand vom 09.04.2018].

Schweizer, Karin & Horn, Michael (2014): Kommt es auf die Einstellung zu digitalen Medien an? *Merz – medien + erziehung*, 58(6), S. 50–62.

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), S. 4–14.

Vuorikari, Riina; Punie, Yves; Carretero Stephanie & Van den Brande, Lieve (2016): *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union.* EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517 [Stand vom 20.06.2018].

Politische Medienbildung in digitalen Medienwelten: Digitales Informations- und Meinungsbildungsverhalten Jugendlicher

Angela Tillmann

Zusammenfassung

Die öffentliche Kommunikationsumgebung und -kultur hat sich im Zuge der Digitalisierung gewandelt. Einerseits wird den digitalen Sphären attestiert, dass sie weiten Teilen der Bevölkerung politische Kommunikation und Partizipation ermöglichen, gleichermaßen wird davor gewarnt, dass journalistisch-publizistische Inhalte in Konkurrenz zu sozialen Netzwerken geraten und so genannte Intermediäre wie Suchmaschinen und soziale Plattformen die Öffentlichkeit strukturieren, indem sie Informationen filtern, personalisieren und empfehlen. Im Zuge dieser Entwicklungen steigt die gesellschaftliche Sorge vor Filterblasen und Fake News sowie vor dem Verlust einer allgemeinen Öffentlichkeit. Diskutiert wird in diesem Beitrag, wie sich im Zuge der gewandelten Kommunikationsumgebung und -kultur das Informations-, Meinungsbildungs- und Partizipationsverhalten Jugendlicher entwickelt hat und welche Empfehlungen sich daraus für die Medienbildung und politische Bildung ableiten lassen.

1. Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit

Jugendliche wachsen heute in einer gewandelten Kommunikationskultur auf, der ein Einfluss auch auf Informations- und Meinungsbildungsprozesse nachgesagt wird. In der Kommunikations- und Medienwissenschaft wird der zugrunde liegende Wandlungsprozess, der in den letzten Jahrzehnten vor allem durch die digitalen Medien an Dynamik gewonnen hat, als „Mediatisierung" (vgl. Krotz 2007) bzw. der aktuelle Mediatisierungsschub (nach der Einführung des Buchdrucks, Radios und Fernsehens) als „Digitalisierung" bezeichnet: Immer neue Medien sind in Kulturen und Gesellschaften implementiert worden, die Einfluss auf das Informationsverhalten, die Kommunikation und das Handeln der Menschen und damit auch auf die Öffentlichkeit genommen haben. Öffentlichkeit bzw. die bürgerliche Öffentlichkeit, von Jürgen Habermas (1962) einstmals als demokratisches Instrument zwischen den Bürger*innen und dem Staat verortet, hat sich im Kontext der technologischen Expansion und insbesondere der Digitalisierung heute in immer mehr Teil-Öffentlichkeiten fragmentiert. Nach Habermas lässt sich Öffentlichkeit heute „am ehesten als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen, also von Meinungen beschreiben" (Habermas 1992, S. 436). Sie ist damit längst nicht mehr an klar abgrenzbare öffentliche Räume und öffentliche Treffpunkte gebunden, sondern wird in hybriden On-/Offline-Medienumgebungen realisiert: Politische Botschaften werden z. B. getwittert, online geteilt, kommentiert und kommuniziert, in den Fernsehnachrichten aufgegriffen

und in den Zeitungen reflektiert. Der gesellschaftliche Kommunikationsprozess, „in dem durch die Thematisierung, Verallgemeinerung und Bewertung von Erfahrungen gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktionen entworfen und verhandelt werden“ (Klaus 2005, S. 105) stellt sich damit äußerst dynamisch dar. Er gewinnt weiter an Dynamik, da sich neue Akteur*innen in den Prozess einschalten: Plattformen, Suchmaschinen, Apps – so genannte Intermediäre. Diese Intermediäre verbreiten ebenfalls Meinungen und Deutungen – allerdings indirekt, indem sie selbst keine Inhalte einstellen, ihren Nutzer*innen aber Informationen aus unterschiedlichen Quellen erschließen und über Algorithmen Informationen filtern, bewerten und personalisieren. Dieser Filterung können nicht nur ökonomische, sondern auch politische Motive zugrunde liegen. Ein Beispiel liefert China. Dort wurde aktuell der Empfehlungsalgorithmus der Medienplattform „Toutiao“ zensiert, da die Plattform ihren Nutzer*innen mehr Unterhaltungs- als Parteiinhalte vorgeschlagen hat. Auf Geheiß der Regierung soll den Parteistimmen zukünftig prominenter Platz eingeräumt werden.

Die Intermediäre platzieren sich somit zwischen die journalistische Öffentlichkeit und die Bevölkerung. Wenngleich sie keine eigenen Inhalte einstellen, selektieren sie Informationen und entscheiden, welche Meinungen und Deutungen bzw. Wirklichkeitskonstruktionen Raum bekommen – übernehmen also eine strukturierende Funktion neben den journalistischen Quellen. Eine Sorge ist, dass Menschen sich demzufolge in „Filterblasen“ (Pariser 2011) bewegen und somit automatisch gegenüber Informationen isolieren würden, die nicht ihrem Standpunkt entsprechen – mit der Folge einer starken Beeinträchtigung der Meinungsfreiheit.

Neben der Filterung und Personalisierung von Informationen sind in dem öffentlichen Netzwerk auch Social Bots, sogenannte Software-Roboter aktiv. Sie sind dafür programmiert, in Sozialen Netzwerken menschliches Verhalten zu simulieren und sollen beispielsweise beim Brexit (Howard/Kollany 2016) oder im US-amerikanischen im Wahlkampf (Howard et al. 2017) Einfluss auf die Wahlentscheidung genommen haben. Über so genannte Fake-Accounts wurden Nachrichten gelikt, retweetet, kommentiert oder verfasst – mit dem Ziel, Stimmung gegen oder für Personen oder Themen zu machen und Mehrheitsmeinungen zu suggerieren. Ein weiteres Phänomen, dem ein großer Einfluss auf die Meinungsbildung nachgesagt wird, sind Fake News, also gefälschte Nachrichten oder Falschmeldungen, die sich überwiegend im Internet, insbesondere in sozialen Netzwerken und auch über Algorithmen verbreiten.

Wie nun bewegen sich Jugendliche in dieser gewandelten Medienumgebung mit ihren neuen Macht- und Manipulationsstrukturen? Wie informieren sie sich über ihre Themen und das aktuelle Zeitgeschehen?

2. Informationsverhalten Jugendlicher in Medien

Für die Informationssuche Jugendlicher scheint heute typisch, dass sie medienübergreifend Informationen zu ihren Themen suchen und ihre Medienmenüs individuell zusammenstellen (Wagner et al. 2011). Dabei gibt es offenbar durchaus Präferenzen: So wird „das Internet“ beispielweise am häufigsten genutzt, um sich über Medien, Musik, Stars und Mode, Veranstaltungen und Konzerte zu informieren, aber auch über aktuelle persönliche Problemlagen und zu Themen rund um Ausbildung und Beruf. Das Fernsehen ist beim aktuellen Zeitgeschehen, der Bundespolitik, beim Sport sowie bei Fernsehsendungen und -serien das Informationsmedium erster Wahl. Die Tageszeitung hat ihre spezifische Stärke in der Lokalberichterstattung und spielt für die Themen Lokalpolitik und Lokalsport eine wichtige Rolle (mpfs 2015, S. 17). Hier deutet sich bereits an, dass die Informationsbedürfnisse der Jugendlichen zu politischen Fakten offenbar weiterhin auch und vor allem durch „traditionelle Medien“ erfüllt werden (vgl. auch Hasebrink &Schmidt 2013). Offen bleibt im Rahmen dieser Abfrage allerdings, welche Quellen Jugendliche „im Internet“ aufsuchen. So verweist dieselbe Studie z. B. auch darauf, dass jede*r bzw. nahezu jeder fünfte Jugendliche im Internet die Nachrichtenportale der Zeitungen (21%) und der Zeitschriften (18%) besuchen (mpfs 2015, S. 33). Und ob sie die Nachrichten auf einer Website im Internet oder im Fernsehen rezipieren, hängt dabei auch vom Aufenthaltsort ab. So hat sich durch die Verbreitung der Smartphones auch der Zugang und der Umgang mit Nachrichten bei Jugendlichen noch mal geändert: „Viele Nutzer/-innen sind ‚always on’, um sich in kürzeren Zyklen auf den stets aktuellen Stand zu bringen und aktuelle Informationen einzuholen“ (Müller 2013, S. 411). Die Häufigkeit der Nutzung eines Mediums sagt zudem wenig darüber aus, wie glaubwürdig Jugendliche dieses finden. So bildet die Tageszeitung zwar das Schlusslicht bei der regelmäßigen Nutzung durch Jugendliche, Jugendliche vertrauen ihr aber weiterhin am meisten. Im Zeitvergleich wird deutlich, dass sowohl die Tageszeitung (2014: 40 %, 2005: 42 %), das Fernsehen (2014: 26 %, 2005: 28 %) als auch das Internet (2014: 14 %, 2005: 16 %) in den letzten neun Jahren relativ konstante Werte hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit aufweisen, das Radio (2014: 17 %, 2005: 10 %) hier sogar um sieben Prozentpunkte zulegen konnte (mpfs 2014, S. 5). Zu kritisieren ist allerdings auch hier, dass nicht weiter spezifiziert wird, was mit „dem Internet“ gemeint ist. Hier sind angesichts der medienkonvergenten Entwicklungen und damit einhergehenden Verdichtung der Kommunikationskultur sicherlich andere Operationalisierungen anzudenken.

Ein Blick auf das alltägliche Nutzungsverhalten junger Menschen offenbart z. B., dass die 12- bis 19-Jährigen YouTube mit deutlichem Abstand auf Platz 1 der beliebtesten Internetangebote setzen. Das Angebot wird von fast zwei Dritteln der Jugendlichen genutzt. Vier von zehn Jugendlichen nennen den Kommunikationsdienstleister WhatsApp, Platz drei geht an Instagram, Platz vier der favorisierten Dienste und Angebote geht an Snapchat. Nahezu gleichauf folgt Facebook (15%), jede*r Zehnte nennt Google (mpfs 2017, S. 32). Es sind somit die sogenannten Online-Intermediäre, die bei jungen Menschen auf

der Beliebtheits- und Nutzungsskala ganz oben stehen. Die Frage ist, in welcher Weise und welchem Ausmaß Intermediäre von Jugendlichen zu informierenden Zwecken genutzt werden und ob sie z. B. auch die neuen Manipulationsstrategien (z. B. Fake News, Social Bots) und mögliche Folgen der technisch bedingten Selektionsleistungen der Intermediäre (z. B. Filter-Blasen, Echokammern) wahrnehmen und reflektieren.

Erste Antworten auf diese Frage liefert die *MedienGewichtungsStudie* der Medienanstalten in Deutschland (KANTAR TNS/die medienanstalten 2017). In dieser Studie wird deutlich, dass Google bei den 14- bis 29-Jährigen bezogen auf die informierende Nutzung mit weitem Abstand vorne liegt (41,8%), Facebook folgt mit einer Tagesreichweite von 28,6 Prozent, an dritter Stelle steht YouTube (15,7%), dann erst wird WhatsApp mit 8,2 Prozent aufgeführt (vgl. ebd. S. 17). Die Informationsreichweiten der Intermediären liegen bei den 14- bis 29-Jährigen (58,8%) zudem auffällig höher als bei den 30- bis 49-Jährigen (38,9%) oder den ab 50-Jährigen (15,9%) (vgl. ebd., S. 19). Bezogen auf die bevorzugten Inhalte zeigt sich, dass professionelle Beiträge als Informationsquelle für junge Menschen relevanter sind als die Beiträge privater Nutzer*innen. Die Verbreitung dieser Informationen erfolgt wiederum teils über soziale Netzwerke. Jede*r Zwanzigste der ab 14-Jährigen sagt von sich aus, dass er oder sie durch einen privaten Beitrag informiert wurde, unter den 14-bis 29-Jährigen ist es bereits rund jeder Zehnte (vgl. ebd., S. 26).

Fragt man explizit nach der Nutzung von Social Media im Kontext politischer Ereignisse, unterstützen auch zwei Studien zu „Stuttgart 21" und zur Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen im Mai 2012 (Bernhard/Dohle/Vowe 2013) die These, dass die unter 30-Jährigen stärker auf die Intermediäre bzw. die sozialen Netzwerke zur Informationssuche zurückgreifen, sie auch zu politischen Zwecken nutzen.

Wenngleich junge Menschen also soziale Netzwerke vermehrt zur Informationssuche nutzen, ist ihr Vertrauen in die dort verbreiteten Inhalte noch gering. Unabhängig vom Alter, Geschlecht und von der Bildung wird die Aussage „Ich vertraue den Meldungen in sozialen Medien eher als denen in den klassischen Medien wie Fernsehen, Radio oder Zeitungen" in der bereits oben angeführten Studie der Medienanstalten von einer überwältigenden Mehrheit abgelehnt (vgl. KANTAR TNS/die medienanstalten 2017, S. 42). Gut 70 Prozent sehen die Gefahr, dass sie, wenn sie sich ausschließlich in sozialen Medien informieren, wichtige Informationen und Meinungen verpassen. Die kritische Haltung korrespondiert in diesem Fall auch mit dem Bildungshintergrund: Insbesondere Nutzer*innen mit hohem Bildungsabschluss befürchten einen Filterblase-Effekt („stimmen voll und ganz zu": geringe/mittlere Bildung 30%, hohe Bildung: 59%) (vgl. ebd., S. 45). Allerdings achten auch 89 Prozent der 14- bis 29-Jährigen in sozialen Medien laut eigener Aussage „besonders darauf, woher eine Nachricht kommt" und gehen davon aus, dass sie häufig mit Fake News konfrontiert werden (vgl. ebd., S. 46). Laut einer Studie der Landesanstalt für Medien NRW (Forsa/LfM 2017) sind 59 Prozent der Befragten schon einmal persönlich (vermutlichen) Falschnachrichten im Internet begegnet, z. B. auf Websites, in Blogs, in sozialen Netzwerken oder in Internetforen. In der Gruppe der 14- bis 24-Jähri-

gen sind es sogar 77 Prozent – was sich ggf. auch auf das intensivere Nutzungsverhalten der Jugendlichen zurückführen lässt. Knapp die Hälfte (45%) der befragten Online-Nutzer*innen, die schon einmal in Berührung mit Fake News waren, sagen von sich aus, dass sie Meldungen aus dem Netz auch schon einmal selbst geprüft haben (vgl. KANTAR TNS/die medienanstalten 2017, S. 46). Hinsichtlich der Altersangaben liefern die vorliegenden Studien widersprüchliche Ergebnisse: In der einen Studie sind es die 14- bis 24-Jährigen, die die Fake News stärker überprüfen, in der anderen die ab 50-Jährigen (vgl. ebd., Forsa/LfM 2017).

In einer Studie im Auftrag der „Stiftung Neue Verantwortung“ (Sängerlaub et al. 2017) wurde weiterhin deutlich, dass die Anzahl an Fake News im Bundestagswahlkampf in Deutschland 2017 zwar überschaubar blieb, deutlich wurde allerdings auch, dass ein Großteil der Fake News in Deutschland „vor allem von Rechten, Rechtspopulist*innen und Rechtsextremen verbreitet“ wurden. Dabei bildet die politische Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD) „die Speerspitze der Verbreitung, in sieben von zehn von uns dokumentierten Fällen ist sie unter den Top-10 der reichweiten-stärksten Verbreiter“ (ebd., S. 3).

3. Meinungsbildungsprozesse mit und über Google, Facebook und Co

Wie nun aber werden die Intermediären in konkrete Praktiken und Netzwerke der Meinungsbildung eingebunden? Mit dieser Frage beschäftigte sich eine qualitative Studie des Hans-Bredow-Instituts auf der Basis von (Real-)Gruppen- und Einzelinterviews mit drei Altersgruppen aus dem Hamburger Raum (Schmidt et al. 2017). Konkret zur Meinungsbildung befragt, schätzen die Befragten die traditionellen journalistischen Quellen auch in dieser Studie weiterhin wichtiger ein als die Intermediäre (ebd., S. 6), wenngleich die Intermediäre in ihrem Nutzungsrepertoire allgegenwärtig sind. So wird Google – aufgrund seiner Omnipräsenz und Überlegenheit – von fast allen Befragten habitualisiert zur Informationssuche über gesellschaftliche Themen genutzt, gefolgt von YouTube (ebd., S. 7, vgl. auch mpfs 2016). Die genannte Suchmaschine bietet den jungen Menschen laut der Studie des Hans Bredow Instituts einen ersten Überblick über zahlreiche auch journalistische Quellen (vgl. Schmidt et al. 2017, S. 73). Dabei zeigt sich allerdings, dass die Suchmaschine nur selten hinterfragt wird. Alternativdienste wie DuckDuckGo oder Ecosia werden von den Befragten in der Studie zwar teils genannt, in der Qualität der Ergebnisse aber als unbefriedigend empfunden, sodass die Befragten bei Google bleiben (vgl. ebd., S. 71). Google-News – eine gezielte Zusammenstellung von Nachrichten – wird von den jüngeren Befragten allerdings nicht genutzt, da ihnen unklar ist, nach welchen Kriterien die News ausgewählt werden und wie die Kooperation mit den Verleger*innen erfolgt (vgl. ebd., S. 74).

Ebenfalls zunehmend habitualisiert genutzt wird von den jungen Menschen YouTube – es handelt sich hierbei nach Google um den am weitesten verbreiteten Intermediär. Auf der Beliebtheitsskala der Jugendlichen steht YouTube ganz oben. Das Angebot wird vor allem

themenzentriert und flanierend genutzt (vgl. ebd., S. 8). Im Unterschied zu den klassischen Medien, in denen bereits ein ähnliches Nutzungsverhalten beobachtet werden konnte (vgl. auch Barthelmes & Sander 2001), wird die Angebotsauswahl auf YouTube allerdings nicht mehr von den Medienanbieter*innen selbst gesteuert, sondern durch algorithmische Empfehlungen, die junge Menschen allerdings auch bei YouTube im Vergleich zu den anderen Intermediären am ehesten erkennen können (vgl. Schmidt et al. 2017, S. 79). Gleichwohl fällt es ihnen hier auch am schwersten, zwischen dem Intermediären als Plattform und den darüber erschlossenen Inhalten und Anbietern zu differenzieren (vgl. ebd., S. 87).

Beliebt sind auf YouTube derzeit vor allem die „YouTuber*innen", also Personen, die über ihre eigenen Kanäle in Kontakt zu ihren Follower*innen treten (z. B. Julien Bam, Bibis Beauty Palace, Gronkh und LeFloid). Durch die Möglichkeit der Kontaktaufnahme und direkten Reaktion stellen die YouTuber*innen eine besondere Nähe zu ihren „Anhänger*innen" her. Laut der Aussage einer befragten 22-jährigen Frau fühle es sich so an, „als wenn man mit einer Freundin telefoniert" (ebd., S. 80). Die Frage, in welcher Weise YouTuber*innen damit auch als Meinungsführer*innen agieren, lässt sich derzeit noch nicht beantworten. Relativ sicher scheint aber, dass junge Menschen die Kanäle der YouTuber*innen nutzen, „um sich Meinungen über gesellschaftliche Debatten und Probleme zu bilden und auch Nachrichten zu erfahren, die bei traditionell-publizistischen Medien nicht im Vordergrund stehen" (ebd.). Da in der Peer-Group häufig auch über YouTuber*innen gesprochen wird, ist davon auszugehen, dass soziale Netze aus dem lebensweltlichen Umfeld ebenfalls Einfluss nehmen – in welcher Weise, wäre noch zu untersuchen.

Die Dienste WhatsApp und Facebook dienen im Vergleich zu den bisher genannten Intermediären eher der Pflege sozialer Beziehungen bzw. Facebook spielt für die jüngere Gruppe der Befragten in der Studie kaum eine Rolle. Über WhatsApp, vereinzelt auch über Instagram und SnapChat, halten sich die jungen Menschen „auf dem Laufenden" (ebd., S. 43); darüber hinaus werden Instant-Messaging-Dienste für ein „kollektives Sammeln und Empfehlen von Informationsquellen" genutzt (ebd., S. 82). Relevant werden sie weiterhin beim Austausch von Meinungen und Betroffenheit (ebd., S. 83) und auch in Krisensituationen oder Phasen der Informationsunsicherheit wie etwa bei Naturkatastrophen oder Anschlägen (vgl. Bruns & Burgess 2014; Schmidt 2016).

Bezogen auf das Thema Datenschutz zeigt sich, dass von den Befragten vor allem Bedenken bei Facebook aber auch bei WhatsApp angeführt werden. Die Jüngeren führen in diesem Kontext in erster Linie die personalisierte Werbung an, die sie aber teils auch als „praktisch" empfinden (Schmidt et al. 2017, S. 88). Nicht vollständig durchdrungen haben die Befragten, wie die Intermediäre Geld verdient. Dass Google auch Werbeplätze vermittelt, ist beispielsweise kaum bekannt.

Die Haltung der jungen Menschen gegenüber dem Sammeln von Daten und deren algorithmische Verarbeitung ist ambivalent; einige erkennen darin eine akzeptable „Gegenleistung für die Dienste an sich, aber auch für eine bessere Qualität der Angebote für sie per-

sönlich", andererseits ist den Befragten der Schutz ihrer Daten auch wichtig und fürchten sie den Missbrauch (vgl. ebd., S. 89). Einigkeit herrscht bei Jung und Alt bezogen auf die Ablehnung von Filterblasen und dem Wunsch nach Transparenz (vgl. ebd., S. 91).

Die Autor*innen der Studie kommen insgesamt zu dem Schuss, dass Meinungsbildungsprozesse ohne Intermediäre heute nicht mehr denkbar sind: „Insbesondere Facebook und YouTube, in Teilen auch Instant-Messaging-Dienste unterstützen – gerade auch im Zusammenspiel mit journalistisch-publizistischen Inhalten – die Wahrnehmung von gesellschaftlich geteilten Problemlagen, Deutungen und Meinungsverteilungen" (ebd., S. 96). Dies geschehe – teils auch mit kritischem Blick – bei YouTube und Facebook einerseits über „Likes", „Daumen hoch/runter" oder „Shares" und zweitens über die Kommentare zu einem Beitrag oder Video (vgl. ebd., S. 97). Deutlich wird aber auch, dass neben den Intermediären als weitere wichtige Informationsquellen weiterhin das soziale Umfeld fungiert (z. B. Freund*innen, Partner*in). Im Zentrum fast aller Informationsrepertoires standen zudem traditionell-journalistische Quellen wie die Tagesschau und Spiegel online (ebd., S. 84).

Die Meinungsbildung ist ein aktiver Prozess, der neben der Rezeption von Informationen auch die Positionierung, das Austesten von Meinungen und das Sich-Versichern über eigene Werte und Normen umfasst. Hierfür sei das Internet prädestiniert – so die Hoffnungen, die von Beginn an an das Internet geknüpft wurden. Wie nehmen Jugendliche die Möglichkeiten wahr?

3. Partizipationsverhalten in digitalen Welten

Dem Internet wurde bereits in den 1990er Jahren ein hohes Potenzial zur Verwirklichung des normativen Anspruchs einer möglichst breiten und intensiven Bürger*innenbeteiligung an der politischen Öffentlichkeit zugeschrieben. Bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen wies Douglas Kellner früh darauf hin, dass Jugendliche online einen diskursiven und politischen Ort finden, an dem sie „Einfluss nehmen, sich an Diskussionsgruppen beteiligen, ihre eigenen Webseiten anlegen und neue multimediale Formen für den kulturellen Austausch erfinden können". Hier seien sie nicht von der herrschenden Medienkultur exkludiert, sondern „können auch diejenigen an der Kulturproduktion teilnehmen, die bisher ausgeschlossen waren" (Kellner 1997, S. 312). Henry Jenkins sprach 2005 von einer sich etablierenden „Partizipationskultur", nach der das Netz auch jungen Menschen niederschwellige Möglichkeiten eröffne, sich kulturell und politisch zu artikulieren oder -sozial zu engagieren. Hoffnungen wurden insbesondere an das Social Web geknüpft, da dies vielfältige Zugänge zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen, z. B. durch das Teilen von Information, das Produzieren eigener Beiträge („user-generated content") oder das Kommentieren fremder Inhalte offeriere. Darüber hinaus würden digital-vernetzte Medien insbesondere die Möglichkeit der Interaktion mit politischen Akteur*innen bieten, aber auch Optionen zum spontanen und Online-Protest eröffnen (z. B. Virtuelles Sit-Ins).

Bezogen auf die Gruppe der Jugendlichen zeigt sich allerdings, dass sie an den politischen Inhalten und Aktionen im Netz doch eher rezeptiv teilhaben (zusf. Wagner et al. 2015), hier kommt insbesondere der Bildungsfaktor zum Tragen: Je höher die Schulbildung, desto eher die Bereitschaft sich einzubringen (Calmbach & Borgstedt 2012, S. 63). Diese Erkenntnis ist nicht neu. Auch in der jüngsten Shell-Jugendstudie geben 24 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss, im Vergleich zu 52 Prozent der Jugendlichen mit Abitur/FH-Reife an, politisch interessiert zu sein (Schneekloth 2015, S. 160). Ein Vergleich der Mittelwerte über die Zeitpunkte 2002, 2006, 2010 und 2015 verdeutlicht allerdings auch, dass das politische Interesse bei den „bildungsfernen Jugendlichen" relativ stärker zugenommen hat (vgl. ebd.). Insgesamt bezeichnen sich „ältere Jugendliche, Jugendliche aus höherer gebildeten Herkunftsschichten sowie männliche Jugendliche" häufiger als politisch interessiert (ebd., S. 159). Generell stellt sich hier die Frage, inwiefern die hier abgefragte Perspektive auf das „politische Interesse" die Orientierungen unterschiedlicher Gruppen von Jugendlichen angemessen einfangen kann (vgl. Reinders 2013). Da Jugendliche und so auch Mädchen und junge Frauen mit ihren Themen und Handlungsfeldern nicht zwangsläufig den dominanten engen Politikbegriff übernehmen, sich als „politisch" verstehen (vgl. Calmbach 2013, S. 18), geraten ihre Interessen und Aktivitäten oft nicht in den Blick. So hat z. B. sowohl die Jugendkulturforschung als Frauen- bzw. Genderforschung aufzeigen können, dass Jugendliche sich bevorzugt in nicht-institutionalisierten Formen bzw. alternativen und kurzlebigen Formen engagieren, die sie häufig selbst nicht als „politisch" definieren.

Werden Jugendliche z. B. zu Themen befragt, über die sie schnell Bescheid wissen wollen (Kategorien wurden vorgegeben), wird v. a. auf Probleme verwiesen, die für junge Menschen gerade bedeutsam sind (62%) oder spezifischen Themenbereiche wie der Umweltschutz (40%) oder die Ernährung (31%). Zudem wollen 56 Prozent schnell über das aktuelle Weltgeschehen und 39 Prozent über welt- und bundespolitische Themen Bescheid wissen. 28 Prozent haben auch ein gesteigertes Interesse an Lokal-/Regionalpolitik (Politische Entscheidungen für meine Gegend). Mit zunehmendem Alter nimmt das Interesse beim aktuellen Weltgeschehen, bei politischen Themen, Ausbildung und Beruf sowie persönlichen Problemen zu (mpfs 2017, S. 16f.).

Wie verhält es sich im Social Web mit der Partizipation? Jugendliche rezipieren auch hier in erster Linie, sie bringen sich allerdings auch niedrigschwellig ein. Wagner und Gebel (2014) identifizieren drei verschiedene Partizipations- und Artikulationsformen in Sozialen Netzen: Jugendliche beziehen Position zu gesellschaftlichen Diskursen oder kulturellen Phänomenen über Gruppenmitgliedschaften, Statements in Profilangaben oder Bildern in Selbstdarstellungen – „sie positionieren sich". Sie werden weiterhin aktiv und nutzen Plattformen als Werkzeuge, um sich mit der Gegenwartskultur auseinanderzusetzen und sich in Diskussionen zu gesellschaftlich-politischen Themen zu äußern – „sie bringen sich ein". Zudem versuchen Jugendliche, andere zu Aktivitäten zu motivieren, zum Beispiel durch Ankündigungen von Terminen, konkrete Aufforderungen zur Teilnahme an Initiati-

ven oder Petitionen – „sie aktivieren Andere“. Deutlich wird dabei, dass die Zahl derer, die sich in einer der drei Formen beteiligt (positionieren – einbringen – aktivieren), mit dem Alter steigt. Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass die befragten Jugendlichen den aktiven Diskurs heute tatsächlich eher im Internet suchen als im Rahmen öffentlicher Diskussionsveranstaltungen. Dies kann darin begründet liegen, dass öffentliche Diskussionsveranstaltungen kaum an Themen und Bedürfnisse Jugendlicher anknüpfen, als weiterer Grund ließe sich anführen, dass die Online-Diskussionen auch anonym oder in „persönlichen Öffentlichkeiten“ (Schmidt 2012) stattfinden, also in einem Netzwerk aus Freund*innen, Bekannten, Kolleg*innen. Vielleicht ist das Netzmedium aber auch eines, indem sie sich eher „zu Hause“ fühlen – wozu die mediale und gesellschaftliche Konstruktion als „digital natives“ möglicherweise einen Beitrag geleistet hat. Das Hemmnis sich zu beteiligen fällt ggf. geringer aus. In der Studie wird ebenfalls angeführt, dass jugendkulturelle Themen und Spezialinteressen bei Jugendlichen deutlich im Vordergrund stehen, Artikulationsweisen mit Bezug zu gesellschaftspolitischen Themen im engeren Sinne weniger häufig vorkommen (Wagner et al. 2011, S. 13) bzw. diejenigen Jugendlichen, die offline ein hohes Interesse an gesellschaftlich relevanten Themen bekunden, auch online aktiver sind. Auch kommt es nur selten vor, dass sich Jugendliche online für eine Gruppe engagieren, für die sie nicht schon offline aktiv sind (Wagner & Gebel 2014, S. 130). In einer weiteren Studie deutet sich an, dass sich die Unterstützung durch Peers motivierend auswirkt: Wenn miteinander kommuniziert werden kann oder Peers selbst Vorbilder für erfolgreiche Aktionen darstellen, beteiligt man sich eher (Raynes-Goldie & Walker 2008; Wagner et al. 2011, S. 14).

Da es bereits anklang: Ein Aspekt, der in den Studien vernachlässigt oder nur am Rande mitgedacht wird, ist das jugendkulturelle Engagement und die Bedeutung der Peer-Group. Die Orientierungen Jugendlicher lassen sich über ihr kulturelles Engagement in den hybriden On/Offline-Welten oftmals angemessener abbilden als über einzelne Likes und Posts in sozialen Netzwerken, die zwar Selbstpositionierungen ermöglichen, den Handlungsspielraum aber angesichts der vorstrukturierten Räume bzw. Netzwerkarchitekturen doch stark begrenzen. So ist bekannt, dass Jugendkulturen heute immer auch digital sind. Sie werden online gelebt, fortgeführt und entstehen im Netz: „Das Internet bietet jeder nur erdenklichen Jugendkultur und Jugendszene einen geradezu unüberschaubaren Möglichkeitsraum, sich mit einem spezifischen Webangebot zu präsentieren, zu inszenieren, zu stilisieren, zu orientieren und zu vergemeinschaften“ (Hugger 2014, S. 21). Jugendliche eignen sich die Ausdrucksmittel der Medienkultur online originell und ausdrucksstark an, entwickeln sie weiter und erzeugen auf diese Weise oppositionelle und alternative Symbolisierungen. Beispiele finden sich z. B. im (Online-)Fantum, wenn Fans selbst zu Produzierenden werden, indem sie ihr Fantum in sogenannter „Fan-Art“ bzw. „Fanzines“ artikulieren (vgl. Jenkins 2006) oder sich positionieren, wie z. B. in Initiativen und auf Community-Sites wie „fat, ugly or slutty“ oder „not in the kitchen anymore“. Auf den letztgenannten Sites sammeln und veröffentlichen junge Frauen eigeninitiativ und anonym rassistische

und sexistische Kommentare aus der digitalen Spielekultur, um damit gegen Stimmen vorzugehen, die Rassismus und Sexismus als Einzelfälle im Gaming-Bereich deklarieren und gestalten damit die Wirklichkeitskonstruktionen aktiv mit.

4. Conclusio

Bezogen auf die Ausgangsfragen, wo und wie Jugendliche Informationen zu gesellschaftlich relevanten Themen bzw. Informationen zum politischen Tagesgeschehen recherchieren und welche Relevanz den Intermediären wie Google, YouTube oder Sozialen Netzwerken im Meinungsbildungsprozess zukommt, lässt sich somit aktuell zusammenfassen, dass Jugendliche medienübergreifend Informationen suchen, bezogen auf die Informationspräferenzen zu gesellschaftlichen Themen werden die Tageszeitung und das Fernsehen weiterhin bevorzugt. Deutlich an Relevanz gewonnen haben jedoch, bezogen auf die Informationszugang, die Wahrnehmung von Problemlagen, Deutungen und Meinungsverteilungen sowie auch den Austausch darüber, die Intermediäre bzw. insbesondere die sozialen Plattformen. Wenngleich diese für junge (und auch ältere) Menschen noch nicht die zentrale Anlaufstelle sind, um sich über gesellschaftlich relevante Themen zu informieren, so werden sie doch verstärkt genutzt, um sich unkompliziert auf dem Laufenden zu halten, zu schauen, welche Themen im sozialen Umfeld salient sind und sich ein Bild über die Verteilung von Deutungen und Einstellungen zu verschaffen.

Die öffentlich häufig zu vernehmende Sorge, dass sich Personen und insbesondere auch Jugendliche in algorithmisch generierten Filterblasen bewegen würden, kann auf der Basis der derzeit vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Wohl aber finden sich Hinweise, dass es eher persönlich gewählte Filterblasen gibt – eine Entwicklung, die nur insoweit durch das Internet unterstützt wird, als die Gruppenbildung in sozialen Netzwerken die Begrenzung auf einen engen Kreis von Bekannten fördert („persönliche Öffentlichkeiten"). Dabei birgt das Internet mit der Möglichkeit einer anonymen Partizipation auch Potenziale, da es die Hemmschwelle für eine Beteiligung senken kann. Offen bleibt, in welcher Weise sich die Anonymität auch auf die Art des Austausches auswirkt. So ist bekannt, dass die Online-Kommunikation eine enthemmende Wirkung hat, Jugendliche sich online „stärker fühlen" als offline und es im Zuge dessen zu Fehleinschätzungen und Grenzüberschreitungen kommt (vgl. Wagner et al. 2012, S. 30). Zudem ist der Kreis an Kommunikationspartner*innen online oftmals größer, wodurch sich Missverständnisse leichter entwickeln, insbesondere im Kreis der „Freundesfreunde", wodurch das Risiko von Mobbing zunimmt (ebd.). Zwar sind Äußerungen durch rechtliche Vorgaben wie beispielsweise das Persönlichkeitsrecht oder die allgemeinen Geschäftsbedingungen der Plattformbetreiber*innen gewisse Grenzen gesetzt, allerdings sind die Übergänge zwischen offener Hassrede und Beiträgen, die noch vom Recht auf freie Meinungsäußerung gedeckt sind, nicht immer eindeutig (vgl. Ben-David & Fernández 2016; Strobel 2017; Brings-Wiesen 2017). Hier gilt es junge Menschen frühzeitig auf die Herausforderungen der digi-

talen Kommunikation (z. B. Anonymität, Persistenz, Reichweite, virale Verbreitung) vorzubereiten, und ihnen ihre Rechte zu vermitteln.

Jugendlichen fällt es offenbar noch schwer, zwischen dem Intermediären als Plattform und den darüber erschlossenen Inhalten und Anbieter*innen zu differenzieren – insbesondere wenn es sich um ihren Lieblingsdienst YouTube handelt, sie noch jünger sind und einen geringeren formalen Bildungshintergurnd haben. Hier gilt es zukünftig stärker die Unterschiede zwischen Anbieter*innen und Intermediären zu vermitteln.

Fake News sind jungen Menschen hingegen bekannt bzw. sie gehen davon aus, dass sie häufig mit denselben konfrontiert werden, etwas mehr als die Hälfte der 14- bis 24-Jährigen überprüfen die Inhalte auch, indem sie sich laut eigener Aussage in den klassischen Medien vergewissern, ob die Informationen in sozialen Medien richtig sind. Neu sind journalistische Falschmeldungen aber sicherlich nicht. Sie gehören schon immer zum journalistischen und politischen Geschäft. So verdeutlicht auch die Studie der „Stiftung Neue Verantwortung“, dass die öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten ebenfalls nicht davor gefeit sind, falsche News zu verbreiten – sie dann auch größere Reichweiten erlangen. Neu ist allerdings, dass Meldungen im Internet gezielt zur Manipulation eingesetzt werden. Dabei handelt es sich insbesondere um Angebote, die im Grenzbereich zwischen Rechtskonservatismus und Rechtsextremismus angesiedelt sind, verschwörungstheoretische Positionen verbreiten oder Teil staatlicher Desinformationskampagnen sind. Offenbar erkennen insbesondere die rechtspopulistischen und rechtsextremen Gruppierungen die Potentiale des Netzes: Die „netzwerkartige Struktur, potenziell unbegrenzte Reichweite und begrenzte Regulierbarkeit, eine Aura der Modernität, ein junger Nutzerkreis und vielfältige Möglichkeiten, Inhalte unterhaltsam, geradezu spielerisch zu präsentieren“ werden als attraktive Möglichkeit gesehen, Öffentlichkeit herzustellen und den Adressat*innenkreis auszudehnen (Pfeiffer 2009). Die vielfältigen Internetpräsenzen und -vernetzungen suggerieren den Nutzenden eine große Bewegung. Hier gilt es von Seiten der politischen Bildung anzuknüpfen.

Bezogen auf die aktive Teilnahme Jugendlicher am öffentlichen Diskurs zu allgemeinen „globalen“ politischen Themen wird deutlich, dass diese sich noch recht zurückhaltend einbringen. Hier gilt es den Blick von Seiten der Politik und der Forschung zukünftig zu erweitern und verstärkt wieder auch auf die jugendkulturellen Ausdrucksformen zu schauen, in denen Jugendliche sich v.a. ästhetisch und affektiv mit gesellschaftlichen Themen und Anforderungen auseinander setzen. Eine solche Perspektive öffnet den Blick für alle Orientierungen Jugendlicher und nimmt auch diejenigen mit, die sich von der institutionellen Politik nicht angesprochen fühlen. Es gilt also zukünftig die Teilöffentlichkeiten junger Menschen sichtbarer zu machen und stärker in das öffentliche Netzwerk zu integrieren.

Ein Thema, das Jugendliche ebenfalls bewegt, ist der Datenschutz, und zwar stärker noch als die ökonomischen Regulierungen im Netz oder technische und ökonomische Konzentrationen auf wenige Anbieter*innen. Allerdings sind die Geschäftsmodelle, Prozesse und

Zusammenhänge schwer zu überblicken. Nicht zu vergessen ist zudem, dass Jugendliche das Mediensystem nur in der vorliegenden Form kennen; dass es veränderbar und gestaltbar ist, wird politisch und gesellschaftlich nicht unbedingt vermittelt. Ebenfalls wenig vermittelt wird, dass die politische Stimme und Meinung Jugendlicher in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist.

Um sowohl den strukturierenden Intermediären als auch Fake-Accounts und Fake News zukünftig nicht die Deutungsmacht zu geben, gilt es Jugendliche frühzeitig in der Entwicklung eines kompetenten Umgangs bzw. kritisch-reflektierten als auch sozialverantwortlichen Medienhandelns zu unterstützen. Zudem bedarf es – auf der gemeinsamen Suche nach alternativen Informationen – immer auch der Kreativität. Alle Menschen sind aufgefordert, ihre Kommunikationsroutinen zu hinterfragen. So bregenzt sich das Nutzungsspektrum nicht nur junger Menschen derzeit auf wenige Dienste. Angebote, die nicht das datengetriebene Geschäftsmodell verfolgen (z. B. die Suchmaschine DuckDuckGo, die Netzwerkplattform Diaspora oder die Instant-Messaging-Dienste Signal oder Threema), sind bislang wenig verbreitet – und haben es gegen die Internet-Giganten wie Google, Facebook oder Apple schwer. Von medienpädagogischer Seite gilt es hier die Konsequenzen der algorithmischen Selektion und Filterblasen erfahrbar zu machen und Alternativen aufzuzeigen. Medienkundliches Wissen ist weiterhin im Umgang mit den Intermediären zu vermitteln, auch sind Jugendliche in eine gesellschaftliche Verständigung über die Entstehung, den Einsatz und die Konsequenzen algorithmischen Entscheidens einzubeziehen (vgl. Kraemer et al. 2011; Heise 2016). Eine zusätzliche pädagogische Aufgabe besteht darin, mit den Jugendlichen gemeinsam Strategien des Privatsphärenschutzes zu entwickeln. So ist heute davon auszugehen, dass alle Aktivitäten im Netz beobachtet werden (können). Der Schutz der eigenen Privatsphäre durch den Einsatz von Verschlüsselungstechnologie und Anonymisierungssoftware stellt hier eine Strategie dar, sie ist allerdings weiterhin mit recht hohen Hürden versehen, sodass derzeit nur technisch versierte Nutzer*innen davon Gebrauch machen. Hier gilt es Hürden abzubauen, beispielsweise über Formate wie CryptoParties – öffentliche unkommerzielle Treffen von Menschen, die sich gegenseitig grundlegende Verschlüsselungs- und Verschleierungstechniken zeigen und diskutieren. Weitere Konzepte sind notwendig.

Aus Sicht der politischen Bildung und Medienpädagogik gilt es Jugendliche zeitgleich stärker zu ermutigen, ihre Meinungsbildung aktiv im Austausch mit anderen zu gestalten, sich politisch zu artikulieren und in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Dafür ist ihnen glaubhaft zu vermitteln, dass ihre politische Stimme und Meinung von gesellschaftlicher Bedeutung ist. Im Zuge dessen gilt es „geeignete Kanäle, Plattformen oder Artikulationssphären zu finden, wo sie politisch andocken und ihre politischen Positionen ‚sozial abgesichert' kommunizieren können" und „ihnen ihre Gestaltungsräume aufzuzeigen" (Hoffmann 2017, S. 204).

Es finden sich insgesamt zahlreiche Argumente dafür, dass die Förderung von Medienkompetenz und Medienbildung eine wesentliche Voraussetzung der Teilhabe und Partizi-

pation Jugendlicher am öffentlichen Diskurs darstellt. Sie setzt allerdings Kompetenzen auf Seiten der Fachkräfte in der politischen Bildung voraus. Gefordert wird daher heute auch eine Professionalisierung politischer Bildung, in der medienpädagogische Kernkompetenzen vermittelt werden und die Besetzung von Stellen für Medienkompetenzförderung und Medienbildung in der politischen Bildung mit eigens ausgebildeten medienpädagogischen Fachkräften erfolgt (vgl. Hugger 2017, S. 183).

Literatur

Barthelmes, Jürgen & Sander, Ekkehard (2001): *Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Ben-David, Anat & Fernández, Ariadna Matamoros (2016): Hate Speech and Covert Discrimination on Social Media. Monitoring the Facebook Pages of Extreme-Right Political Parties in Spain. *International Journal of Communication,*10 (27), pp. 1167–1193. Abgerufen unter: http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/download/3697/1585 [Stand vom 15-04-2018].

Bernhard, Ulli; Dohle, Marco & Vowe, Gerhard (2013): Wer nutzt wie das „Web 2.0“ für Politik? Der Stellenwert von Social Media in politischen Kontexten. In: Imhof, Kurt; Blum, Roger; Bonfadelli, Heinz; Jarren, Otfried & Wyss, Vincenz (Hrsg.): *Demokratisierung durch Social Media?* Wiesbaden: Springer VS, S. 41–54.

Brings-Wiesen, Tobias (2017): Das Phänomen der „Online Hate Speech“ aus juristischer Perspektive. In: Kaspar, Kai; Gräßer Lars & Riffi, Aycha (Hrsg.): *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. München: kopaed, S. 35–48.

Bruns, Axel & Burgess, Jean (2014): Crisis communication in natural disasters. The Queensland floods and Christchurch earthquakes. In: Weller, Katrin; Brunsm, Axel; Burgess, Jean; Mahrt, Merja & Puschmann, Cornelius (Hrsg.): *Twitter and society*. New York u. a.: Peter Lang, S. 373–384.

Calmbach, Marc & Borgstedt, Silke (2012): „Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke & Seibring, Anne (Hrsg.): *„Unsichtbares“ Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von „bildungsfernen“ Jugendlichen*. Bonn: bpb, S. 43–80.

Forsa & Landesanstalt für Medien NRW (LfM) (2017): *Fake News*. Düsseldorf. Abgerufen unter: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/user_upload/Ergebnisbericht_Fake_News.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Habermas, Jürgen (1962): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.

Habermas, Jürgen (1992): *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hasebrink, Uwe & Schmidt, Jan-Hinrik (2013): Medienübergreifende Informationsrepertoires. *Media Perspektiven*, Heft 1, S. 2–12. Abgerufen unter: http://www.media-perspektiven.de/publikationen/fachzeitschrift/2013/artikel/medienuebergreifende-informationsrepertoires/ [Stand vom 15-04-2018].

Heise, Nele (2016): Algorithmen. In: Jessica Heesen (Hrsg.): *Handbuch Medien- und Informationsethik*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 202–210.

Hoffmann, Dagmar (2017): Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen. In: Gapski, Harald & Oberle, Monika & Staufer, Walther (Hrsg.): *Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: bpb, S. 197–206.

Howard, Philip N. & Kollany, Bence (2016): *Bots, #Strongerin, and #Brexit: Computational Propaganda During the UK-EU Referendum* (Comprop Research Note, 2016.1). Abgerufen unter: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2798311 [Stand vom 15-04-2018].

Howard, Philip N.; Kollany, Bence; Bradshaw, Samantha & Neudert, Lisa-Maria (2017): Social Media, News and Political Information during the US Election: Was Polarizing Content Concentrated in Swing States? DATA MEMO 2017.8/September 28 2017, Abgerufen unter: http://comprop.oii.ox.ac.uk/wp-content/uploads/sites/89/2017/09/Polarizing-Content-and-Swing-States.pdf (14.04.2018) [Stand vom 15-04-2018].

Hugger, Kai-Uwe (2017): Professionalisierung der Medienkompetenzförderung in der politischen Bildung. In: Gapski, Harald; Oberle, Monika & Staufer, Walther (Hrsg.): *Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik politische Bildung und Medienbildung*. Bonn: bpb, S. 175–184.

Hugger, Kai-Uwe (2014): *Digitale Jugendkulturen*. Digitale Kultur und Kommunikation. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Jenkins, Henry (2005): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge/London: The MIT Press.

Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: NYU Press.

Kellner, Douglas (1997): Die erste Cybergeneration. In: SPoKK (Hrsg.): *Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende*. Mannheim: Bollmann, S. 310–316.

Klaus, Elisabeth (2005): *Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus*. London: LIT Verlag.

Kraemer, Felicitas; van Overveld, Kees & Peterson, Martin (2011): Is there an ethics of algorithms? *Ethics and Information Technology,* 13 (3), S. 251–260.

Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

KANTAR TNS & die medienanstalten (2017): *MedienGewichtungsStudie 2017. Gewichtungsstudie zur Relevanz der Medien für die Meinungsbildung in Deutschland.* Abgerufen unter: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Themen/Forschung/Medienkonvergenzmonitor/DLM_MedienGewichtungsStudie.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2014): *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Abgerufen unter: https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2014/ [Stand vom 15-04-2018].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2015): *JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Abgerufen unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2017): *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Abgerufen unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_Studie_2017.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Müller, Thorsten (2013): Habitualisierte Mobilnutzung – Smartphones und Tablets gehören zum Medienalltag. *Media Perspektiven*, 9, S. 410–422.

Pariser, Eli (2011): *The filter bubble. What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin Press

Pfeiffer, Thomas (2009): Virtuelle Gegenöffentlichkeit und Ausweg aus dem rechten „Ghetto“. Strategische Funktionen des Internets für den deutschen Rechtsextremismus. In: Braun, Stephan; Geisler, Alexander & Gerster, Martin (Hrsg.): *Strategien der extremen Rechten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 290–309.

Raynes-Goldie, Kate & Walker, Luke (2008): Our space: Online civic engagement tools for youth. In: Bennett, Lance W. (Hrsg.): *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. Cambridge: MIT, S. 161–188. Abgerufen unter: http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/dmal.9780262524827161 [Stand vom 15-04-2018].

Reinders, Heinz (2013): *Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen*. 2. Aufl., zuerst 2001. Wiesbaden: Springer VS.

Sängerlaub, Alexander; Meier, Miriam & Wolf-Dieter Rühl (2017): *Fakten statt Fakes. Verursacher, Verbreitungswege und Wirkungen von Fake News im Bundestagswahlkampf 2017*. Abgerufen unter: https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/snv_fakten_statt_fakes.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Schneekloth, Ulrich (2015): Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 153–200

Schmidt, Jan-Hinrik (2016): Soziale Medien in Krisen und Katastrophenfällen. In: Zoche, Peter; Kaufmann, Stefan & Arnold, Harald (Hrsg.): *Grenzenlose Sicherheit? Gesellschaftliche Dimensionen der Sicherheitsforschung*. Berlin u. a.: LIT Verlag, S. 271–287.

Schmidt, Jan-Hinrik (2012): Persönliche Öffentlichkeiten und politische Kommunikation im Social Web. In: Ziegler, Béatrice & Nicole Wälti (Hrsg.): *Wahl-Probleme der Demokratie*. Zürich/Basel/Genf: Schultheiss, S. 137–147.

Schmidt, Jan-Hinrik; Merten, Lisa; Hasebrink, Uwe; Petrich; Isabelle & Rolfs, Amelie (2017): *Zur Relevanz von Online-Intermediären für die Meinungsbildung*. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.

Strobel, Cornelius (2017): Die Grenzen des Dialogs. Hate Speech und politische Bildung. In: Kaspar, Kai; Gräßer Lars & Riffi, Aycha (Hrsg.): *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. München: kopaed Verlag, S. 29–31.

Wagner, Ulrike; Gerlicher, Peter & Brüggen, Niels (2011): *Partizipation im und mit dem Social Web – Herausforderungen für die politische Bildung*: *Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung*. Abgerufen unter: http://www.bpb.de/files/BV16HH.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Wagner, Ulrike; Brüggen, Niels; Gerlicher, Peter & Schemmerling, Mareike (2012): *Wo der Spaß aufhört ... Jugendliche und ihre Perspektive auf Konflikte in Sozialen Netzwerkdiensten*. Teilstudie im Projekt „Das Internet als Rezeptions- und Präsentationsplattform für Jugendliche" im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM). München. Abgerufen unter:http://www.jff.de/studie_online-konflikte [Stand vom 15-04-2018].

Wagner, Ulrike & Gebel, Christa (Hrsg.) (2014): *Jugendliche und die Aneignung politischer Information in Online-Medien*. Wiesbaden: Springer VS.

Wagner, Ulrike; Gerlicher, Peter & Potz, Annika (2015): Politische Aktivitäten von Heranwachsenden und von jungen Erwachsenen im Internet. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (Hrsg.): *Politische Partizipation Jugendlicher im Web2.0. – Chancen, Grenzen, Herausforderungen*. Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund, Dortmund, S. 39–108. Abgerufen unter: http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf [Stand vom 15-04-2018].

Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung

Gudrun Marci-Boehncke

Zusammenfassung

„Integrierte Medienerziehung“ (Wermke 1997) als Konzept eines moderneren, an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierten Deutschunterrichts leitete in den späten 1990er Jahren einen Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik ein. Gemeinsam sollten literarisches und mediales Lernen in der Regelschule ermöglicht werden an Gegenständen, die nicht nur der Hochliteratur entstammten. Das Buch als Leitmedium wurde infrage gestellt, der Textbegriff erweitert. Heute kann auf diesem Prinzip aufgebaut werden bei der Konzeption einer aktuellen Deutschdidaktik – jetzt unter „inklusiven“ Unterrichtsbedingungen. Der Beitrag zeigt in einem Blick zurück und mit Überlegungen zur aktuellen Medienbildungsforschung, wie die Entwicklungslinien gesellschaftlich und bildungspolitisch zu erklären sind und will deutlich machen, welche Potentiale digitale Medien für ein gemeinsames Lernen – vor allem im Deutschunterricht – bieten und welche Veränderungen in der Lehramtsausbildung nötig sind, um diese Potentiale nutzen zu können.

Deutschdidaktik und Medien – ein Blick zurück auf die „integrierte“ Medienerziehung

Digitale Medien gehören heute zwar selbstverständlich zur jugendlichen Lebenswelt (vgl. für Deutschland die regelmäßigen Studien KIM und JIM vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest), jedoch noch keinesfalls zu ihrer schulischen Alltagswelt (vgl. Schmid et al. 2017a; Thom et al. 2017). Diese Situation ist in Deutschland und in deutschsprachigen Ländern nicht neu. Mit dem *Drucksachen*-Lesebuch ab 1973 war in der BRD von Malte Dahrendorf (vgl. 1973) ein prominenter Versuch unternommen worden, sich an dem zu orientieren, „was Jugendliche tatsächlich lesen: Reportagen, Parodien, Lexikonartikel, Schlager, technische Gebrauchsanweisungen, mal ein Dichterwort, aber auch, wie es einer von ihnen ausdrückte, ‚mal Schmutz und Schund'“ (Spiegel 1975, S. 51). Nicht unumstritten, wie man noch heute nachlesen kann. Die Germanistin Jutta Wermke war es, die 1997 – vierundzwanzig Jahre nach ihrer Dissertation von 1973, in der sie sich mit der Frage beschäftigt hatte, wozu Comics gut sind – ihr für die Deutschdidaktik vielleicht wichtigstes Buch herausgab: *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht – Schwerpunkt: Deutsch* (Wermke 1997). Dieses Buch war nicht nur die theoretische Basis zur Gründung der AG Medien im Berufsverband *Symposium Deutschdidaktik*, es war auch die Grundlage zu fundamentalen curricularen Veränderungen und dem Heranwachsen eines Bewusstseins, was man heute wohl mit Friedrich Krotz als „Mediatisierung“ (Krotz 2001; 2007) bezeichnen würde. Wermke hat bereits vor den 2000er Jahren erkannt, dass es nicht ausreicht, technische Medien in den Unterricht einzubeziehen und zugleich in Auswahl- und Bewertungskriterien sowie den unterrichtlichen Fragestellungen nur am Buch orien-

tiert zu bleiben. Sie forderte eine Auflösung des leitmedialen Diktums, das das Buch immer als Ausgangs- und normatives Orientierungsmedium definierte (vgl. Wermke 1997, S. 53). Schreiben und Lesen könne man in und über andere Medien als das Buch oder Heft, Sprache und Literatur würden auch in anderen Zeichensystemen als Termini anwendbar als nur im Kontext der Schrift. Damit war der Boden offensichtlich endlich bereitet für die Etablierung des sogenannten „erweiterten Textbegriffes“, den Werner Kallmeyer (Kallmeyer et. al. 1974, S. 49) eigentlich bereits 1974 in die Germanistik eingeführt hatte, der jedoch im Fach bis in die 2000er Jahre gebraucht hat, um sich durchzusetzen.

Wermke (1997, S. 62-63) begründet ihr Plädoyer mit der Anerkennung einer veränderten medialen Realität als pädagogisch-didaktische Verpflichtung. Vor allem Film und Fernsehen hätten die medialen Nutzungsmuster Jugendlicher verändert, selbst Literatur werde häufig in medialen Adaptionen zugänglich. Das Buch sei erstens nicht länger Leitmedium und zweitens erfordere die gesellschaftliche Rezeption von Literatur und ihre Überführung in audiovisuelle Kontexte – nicht nur als Adaptionen, auch über andere intermediale Verweise (Talk-Shows, Magazine etc.) – eine Auseinandersetzung mit dem Medienmarkt. Darüber hinaus dürfe der Ausgang nicht mehr nur bei der Hochliteratur liegen, sondern auch andere, zunächst als audiovisuelle Texte präsentierte Geschichten würden von den Verlagen in Schrifttexte überführt und vermarktet, als „Buch zum Film“ oder Fanzines und Ähnliches. Wermke fordert einerseits Allgemeinbildung als individuell notwendiges und schulisch zu vermittelndes Hintergrundwissen – Allgemeinbildung, die angesichts zunehmender Menge und Komplexität des aktuell relevanten Wissens nur noch über „schnelle“ Rezeptionsmedien wie den Computer oder eben audiovisuelle Medien für den Einzelnen erwerbbar würde. Andererseits fordert sie Meta-Strategien – wie die der Informationsauswahl und systematischen Erschließung. Der Kompetenz mit Relevanz für die Übertragbarkeit wird der Vorrang vor dem kanonischen Expertenwissen eingeräumt.

Wermke (1997, S. 63) erkannte bereits, dass die Computertechnik das Verhältnis von Produktion und Rezeption verändert hat – was Axel Bruns (2008) dann in den 2000er Jahren mit dem Begriff der *Produsage* bezeichnet hat. Mit der Digitalität im Web 2.0 kann heute jeder flexibel vom Rezipienten zum Produzenten werden. Das Veröffentlichte wird damit gemeines Gut. Solche mediale Partizipation enthob die traditionellen Medieninstitutionen ein gutes Stück ihrer Rolle als künstlerische und informationelle Meinungsmacher. Umso wichtiger wurden schon damals und bleiben auch heute zum einen handlungsorientierte Arbeitsformen auch für die Schule und zum anderen medienkritische Kompetenz, um Kriterien gestützt aus der Fülle der Angebote auswählen und beurteilen zu können. *Medienintegration* bedeutete also zum einen Medien zusätzlich zur Literatur, die in Büchern und anderen Schrifttexten weiterhin zentrales Thema bleiben sollte, im Unterricht zu berücksichtigen. Man betrachtete den Film als Thema im Deutschunterricht, nicht nur – aber auch – zu literarischen Texten, das TV-Programm, Hörspiele und Comics. Filmsprache wurde Thema im Deutschunterricht. Es ging Wermke um die Auseinandersetzung mit Formaten, Inhalten und Angeboten aus anderen als schrifttextgebundenen Medien. Und es

ging ihr zum anderen auch um den – heute in erster Line ökonomisch verstandenen – *Medienverbund*, die gegenseitige Stützung von Einzelmedien, die sie in ihrer didaktischen Funktion betrachtet. Sie fokussierte hier besonders auf Synergien aus Hörfunk-Angeboten zur Leseförderung, die sich heute auf die Verbindung von Internet-Angeboten (etwa der Beteiligung an Fanfiction-Foren) und Lektüren erweitern lassen:

> „Aus der Sicht der Schüler bedeutet das, daß [sic!] mit der Attraktivität eines neuen Mediums für den Reiz des alten geworben wird. [...] Es gehört zu den Aufgaben der Literaturdidaktik in einer Medienkultur, solche Entwicklungen einerseits im Rahmen der Rezeptionsforschung zu begleiten und andererseits im Rahmen der Ausbildung darauf hinzuwirken, daß [sic!] die Beteiligung an derartigen außerschulischen Aktionen mit Schulklassen als Aufgabe von Deutschlehrern erkannt wird." (Wermke 1997, S. 109-110)

Sie hat bereits 1997 die Erweiterung des Deutschunterrichts um mehr technische Medien gefordert, sie hat den Unterricht ebenso um neue Zeichensysteme erweitert wie um neue Formate und Inhalte. Auch die Medieninstitutionen sind mitbedacht worden. Und schließlich weitete Wermke die Perspektive zur *Partizipation* (vgl. ebd., S. 138-145) – noch nicht konsequent konvergent, aber das Web 2.0 gab es damals auch noch nicht. Dennoch hat sie damit die Mediensystematik von Heinz Bonfadelli (2002) bereits angetönt. Ihr Impuls ging in Richtung einer fundamentalen Curriculumsveränderung. Sie kippte damit einen bis dahin vermeintlich absoluten Bildungsnormwert und orientierte sich statt an der Hochliteratur an gesellschaftlicher Medienrealität (vgl. Wermke 1997, S. 111). Sie berücksichtigte nicht nur Medienangebote, sondern auch diejenigen, an die diese Angebote gerichtet waren. Und sie ging nicht von einer medialen Einbahnstraße aus, sondern wollte Schülerinnen und Schüler selbst zu Medienakteuren machen. Ihr Konzept war also in bestem Sinn *integrativ*: in Bezug auf die schulisch thematisierten Formate und Inhalte, in Bezug auf die Handlungspraxen und in Bezug auf die Handlungsrichtung.

Vieles von dem sollte heute im Unterricht selbstverständlich sein – ist es aber noch lange nicht – weder im Hinblick auf das normative Primat geschriebener und gedruckter Texte als vermeintlich qualitativ bessere Medien, noch im Hinblick auf den erweiterten Textbegriff. Aber Jutta Wermke hat Schule „in ihrer Zeit" gedacht und verändert – und war damit ihrer Zeit weit voraus. Noch heute sind nicht alle ihre Forderungen erfolgreich umgesetzt. Und doch ist es angesichts heutiger gesellschaftlicher Entwicklungen angesagt, dieses Konzept nochmals unter die Lupe zu nehmen und weiter zu denken.

Zum Kontext der Mediatisierung als Metatheorie gesellschaftlichen Handelns und ihrer Bedeutung für den medienpädagogischen Habitus von Lehrkräften

Die Veränderungen der Gesellschaft durch Medien, auf denen schon Wermke ihre Argumentation aufbaut, wurden theoretisch gefasst durch die Mediatisierungsthese des Bremer

Kommunikationswissenschaftlers Friedrich Krotz (Krotz 2001; 2007), den vielen Arbeiten aus seinem Sonderforschungsbereich (z. B. Hepp 2011) und darüber hinaus (vgl. Rath 2014). Die theoretische Konzeptualisierung der *Mediatisierung* als Meta-Prozess ermöglicht ein Bewusstsein davon, dass sich menschliche Beziehungen und Handlungspraxen entsprechend der technisch-medialen Bedingungen ihrer Zeit verändern. Mediatisierung wird beschreibbar – und hier nutzt Krotz das ökosystemische Modell von Uri Bronfenbrenner (1981) – auf den Ebenen der individuellen Kommunikation, der institutionellen und der allgemein-gesellschaftlichen Ebene. Schule selbst ist dabei als Institution auf der Meso-Ebene des Modells zu verorten, die Lehrkräfte können aber im Unterricht alle Ebenen mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren. Hinter konkreten Umsetzungsideen und Überlegungen zur Arbeit mit den verschiedenen Medientexten sollte aber *idealiter* ein Theoriebewusstsein stehen, was die Vermittlung von Medienkompetenz nicht als exemplarischen Lernbereich versteht, den man abdecken kann oder auch nicht, sondern als eine Rahmung von gegenwärtigem unterrichtlichen Handeln *per se*. Auch wenn Lehrkräfte keine digitale Medienkompetenz vermitteln, handeln sie damit doch *nolens volens* im Kontext der digital-mediatisierten Gesellschaft und ihr Handeln (oder eben ihr Nicht-Handeln) hat Folgen für die gesamtgesellschaftliche, institutionelle und individuelle Orientierung der Schülerinnen und Schüler.

> „So wie auch Globalisierung, Ökonomisierung und Individualisierung Folgen haben für unterrichtliche Inhalte und Handlungspraxen, so legt die Berücksichtigung der Mediatisierungsthese eben eine Reflexion gesellschaftlicher Handlungsbedingungen unter den Veränderungen einer digitalen Gesellschaft nahe.“ (Marci-Boehncke & Bosse 2018, S. 225)

Insbesondere manifestiert sich schon in der *Lehramtsausbildung* ein medienpädagogischer Habitus, aufbauend auf den eigenen Mediengewohnheiten und flankierenden epistemologischen Überzeugungen (Shulman 1986) oder Konzeptionen (Baumert & Kunter 2006, S. 497). Verstanden wird dieser Habitus als

> „ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Beurteilungen fungieren“ (Friedrichs-Liesenkötter 2013, S. 3)

Dieser bleibt mit prägend für das Professionsverständnis zukünftiger Lehrkräfte und wird ggf. durch verstärkende Praxiserfahrungen manifestiert (vgl. Košinár 2014). Angesichts der für deutschsprachige Länder immer noch sehr konservativen schulischen Mediennutzung (vgl. Eickelmann et al. 2013, S. 9) besteht hier langfristig die Gefahr einer medialen Stagnation. Verstärkt wird ein vorrangig medial-analoges Lehrerverhalten ohne den Einsatz digitaler Technik, v.a. solcher Technik, bei der die Schülerinnen und Schüler selbst zu Produzierenden werden. Schuld daran sind sowohl infrastrukturelle Probleme mangelnder Ausstattung mit Geräten und WLAN in den Kommunen als auch technische wie didaktische Kompetenzdefizite der Lehrkräfte im unterrichtlichen Umgang. Fehlende Kooperati-

onspraktiken in den Schulen (vgl. Richter & Pant 2016) verhindern den kulturellen Austausch zwischen den Lehrkräften. Mangelnde Teilnahme an Lehrerfortbildungen im digitalen Bereich (vgl. Breiter et al. 2013) vergrößert zum einen die (technische) Wissenskluft zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler, führt aber zum anderen vor allem dazu, dass sich die Lernkultur innerschulisch und außerschulisch so weit voneinander weg bewegt, dass Schule nicht mehr für die Gegenwart ausbildet:

> „Skills, practices, and dispositions students are encouranged to developed are filtered through a system designed for an outdated world." (Jenkins & Kelley 2013, S. 9)

Zeigen aktuelle Daten von Kindern (KIM 2016, S. 50-51) und Jugendlichen (JIM 2017, S. 52-58) eine hohe Internetnutzung zur Informationsgewinnung für die Schule, ist der schulische Einsatz von digitalen Medien im internationalen Vergleich immer noch mehr als zurückhaltend (vgl. Schmid et al., 2017a; Thom et al. 2017). Lehramtsstudierende zeigen sich außerdem im Vergleich mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen anderer Fächer als wenig medienaffin (Schmid et al. 2017b). Eher einfache präsentative (*Word, Powerpoint*) Funktionen werden genutzt, selten medienproduktive, die den aktuellen Gewohnheiten und Präferenzen Jugendlicher aber eher entsprechen würden. Die Video-Produktion und die Nutzung sozialer Medien werden schulisch besonders sparsam eingesetzt, obwohl gerade sie die hauptsächlichen jugendkulturellen Nutzungsmuster darstellen. Die digitale Recherche ist zu Hause bei Schülerinnen und Schüler gängige Praxis, allerdings eher über *Wikipedia* und globale Suchmaschinen wie *Google* oder *Yahoo* als über digitale Bibliothekssuchmaschinen oder -kataloge (*DigiBib, Katalog Plus* etc.). Wie die ICILS-Studie zeigt, sehen sich Lehrkräfte selten in der Lage, die digitale Katalogsuche selbst kompetent zu vermitteln (Eickelmann 2014, S. 208-209). Hier sind Kooperationen mit dem Bildungspartner Bibliothek sicher für beide Seiten hilfreich (vgl. Marci-Boehncke 2017, S. 22-23), wobei diese Kooperationen, wie aus den Aussagen zur Planung von Lehrkräften zu schließen ist, immer noch mehr Zeit für eine fachliche Implementierung und Planung bedürften (Richter & Pant 2016, S. 17). Insgesamt sind es nicht die technischen Rahmenbedingungen, die eine Orientierung der Lehrkräfte an der gegenwärtigen Mediatisierung verhindern, sondern eher ein „bürgerlicher" oder bestenfalls „hedonistisch-pragmatischer" Medienhabitus von Lehrkräften (Biermann & Krommer 2012, S 91). Medienkompetenz, vor allem die Vermittlung digitaler Medienkompetenz als curriculare Anforderung, scheint zwar Lehrkräften bewusst, ist aber in der konkreten Ausgestaltung immer noch nur ein „nice-to-have", was abhängig ist von den jeweiligen technischen Rahmenbedingungen. Dass man Kontexte zu digitaler Medienkompetenz zu weiten Teilen auch vermitteln kann, ohne dass man in der Schule online arbeitet, scheint nicht überall selbstverständlich.

> „For us, teaching the new media literacies involves more than simply teaching kids how to use or even to program digital technologies. The new media landscape has as much to do with new social structures and cultural practices

> as it does with new tools and technologies. And as a consequence, we may be able to teach participatory mindsets and skills even in the absence of rich technological environments. Teaching new media literacies means helping young people to acquire the habits of mind required to fully engage within a networked public." (Jenkins & Kelley 2013, S. 10)

Besonders fatal wirkt sich aus, dass die Mediatisierung im Bildungskontext immer noch vorrangig als ein technisches Problem behandelt wird und dabei ignoriert wird, dass es vielmehr um Handlungspraxen geht, über die sich für Schulen eine institutionell wahrnehmbare „digitale Spaltung" – verglichen mit den Praxen ihres Schülerklientels – ausbreitet. Was sich für Schülerinnen und Schüler als relevante Gründe erkennen lässt, warum sie Medienkompetenz besitzen sollten, korrespondiert nicht mit der Wahrnehmung der Bildungspolitik. Für Kinder und Jugendliche ist es momentan v.a. die permanente zeitunabhängige weltweite Kommunikation und Informationsmöglichkeit – v.a. zu Unterhaltungszwecken, einer Teilhabe an jugendkulturellen Communities zur Identitätsbildung und immer häufiger selbstreflexive Speicher und Auswertungsangebote für eigene Identitäts-, Persönlichkeits- oder Körperwerte. Der Blick für die junge Generation richtet sich damit vorrangig auf die eigene mögliche Entwicklung, der Blick der Bildungspolitik geht zunächst zurück auf bereits gesichertes Wissen und kulturell als relevant erkannte Bedeutung. Bildungspolitik reagiert damit immer erst dann, wenn die eigentlichen Interessen ihres Bildungsklientels sich schon wieder entdeckend neuen Entwicklungen zugewandt haben. Andererseits soll aber Schule gerade eine Generation ausbilden, deren Stärke in der Kreativität und Weiterentwicklung liegt. Krotz beschreibt v.a. die Bedingungen der digitalen Mediatisierung unserer Gegenwart als einen unabgeschlossenen Prozess:

> „Innovationen besitzen mindestens im Fall der digitalen Medien keine technisch definierbaren, absoluten Vorteile. Stattdessen ist es eher plausibel zu sagen, dass es für jedes Individuum und jede Gruppe zu jedem Zeitpunkt kulturell, sozial und medial definierte Pfade gibt, auf denen eine Ingebrauchnahme eines bestimmten Mediums zu einem bestimmten Zeitpunkt für bestimmte Zwecke sinnvoll sein mag oder nicht. Denn die Bedeutung, die eine Innovation für eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt hat oder haben kann, kann nicht generell definiert werden." (Krotz 2007, S. 288)

Krotz weist darauf hin, dass die digitale Entwicklung im Wechselspiel zwischen den – marktorientierten – Interessen der Unternehmen und den eben zum Teil noch nicht voraussehbaren individuellen und gruppendynamischen Interessen der Nutzenden stattfindet und digitale Spaltungen nicht ausschließlich ein Bildungsphänomen darstellen, sondern auch durch ökonomische Interessen bedingt sind. Deshalb betont Krotz im Kontext der Medienkompetenzdiskussion in Bildungsinstitutionen auch nachhaltig den Aspekt des Marktverständnisses, der in kleinschrittigen Zergliederungen und Operationalisierungen des Begriffs für Bildungskontexte oft eher verloren geht. Hier kann es dann nicht nur um eine

Kapitalismuskritik gehen, sondern auch um eine ethisch verantwortliche und gleichzeitig fortschrittskreative Technikfolgenabschätzung (vgl. Rath 2003).

Als Organisationskultur zeigt sich Schule bisher in Deutschland eher veränderungsträge. Solange systemimmanent die vorhandene Medienkommunikation Vorteile bringt und das System stabilisiert, vor allem in Bezug auf neue Investitionen von Zeit, Geld und kulturellem Kapital (Stichwort: Fortbildungen), und solange keine expliziten und unausweichlichen Anweisungen der Schulbehörden vorliegen (z. B. Prüfungsordnungen), operiert Schule als non-profit Institution ressourcenschonend (vgl. Breiter et al. 2012, S. 130-131). In ihrer Orientierung ist sie eher hierarchisch nach oben ausgerichtet, versteht sich als Behörde, die Anweisungen ausführt, und nicht als eigenständig entwicklungsorientiert. Das gesamte System der Lehrkräfteausbildung in den Universitäten und Zentren für schulpraktische Ausbildung an der Schnittstelle zur „Zweiten Phase“ des Referendariats stabilisiert diese Ausrichtung. Nur einzelne, meist privat finanzierte Schulen können modellhaft neue Formen ausprobieren, sofern sie dazu den Konsens bei Lehrkräften, Sponsoren, Trägern und Eltern erreichen. Im Endeffekt ist die Frage der angepassten Mediensituation an Schulen eine der *Educational Governance* (vgl. Kruip 2011, S.18). Und diese orientiert sich argumentativ vorrangig im bekannten Dreieck zwischen Stoff mit Bildungsziel (*output*), Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern. Sofern der Medienumgang als abgeleitetes Interesse verstanden wird, kann die Planung scheinbar unter Ausblendung der aktuell kontextualisierenden Mediatisierung erfolgen.

Genau dieses Missverständnis gilt es aber auszuräumen: Denn Medienbildung ist – ausgehend vom „erweiterten Textbegriff“ – nicht nur deshalb der Arbeit im Deutschunterricht inhärent, weil man dort ja konkret mit „Mediengeräten oder -texten“ arbeitet (das wäre ja schon die Argumentation der „integrierten Medienerziehung“ Jutta Wermkes gewesen), sondern weil die Mediatisierung der *Handlungskontext* ist, der bei Schülerinnen und Schülern ebenso wie bei Lehrkräften und der Institution Schule immer gegeben ist. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kontextualisieren schulisches Handeln in einem Raum, in dem Medien „inklusiv“ sind. Weil das so ist, sollte dies auch bei Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern reflexiv eingeholt werden. Schule ist ein institutioneller Handlungsraum innerhalb der digital-mediatisierten Gesellschaft, in dem Individuen auf den Ebenen Mensch-zu-Mensch, Mensch-zu-Maschine und heute auch bereits Maschine-zu-Mensch agieren. Erfolgt keine proaktive Auseinandersetzung mit der Medienumgebung bzw. wird der Medienumgang aktiv verhindert, bleibt dies eine Leerstelle, die jedoch gleichermaßen wirksam ist und einen Teil der Mediatisierung darstellt. So erklären sich dann die Daten der ICILS 2013-Studie für Deutschland (Bos et al. 2014) im internationalen Vergleich. Von „inklusiver Medienbildung“ zu sprechen, meint also zunächst, Medienbildung in der Schule vor dem Theoriehintergrund der Meta-Theorie der Mediatisierung wahrzunehmen, einen epistemischen Hintergrund für den Einsatz und die Thematisierung und Reflexion von Medien(-angeboten) und Medienhandlungen zu besitzen und einzubringen, der über die konkrete technische, handlungsdidaktische Gebotenheit im Sinn einer „Mediendidak-

tik“, die sich mit dem praktischen Medieneinsatz beschäftigt, weit hinaus geht. Es ist damit auch mehr als der argumentative Dreischritt, den Mitzlaff (2016, S. 19-20) für den Sachunterricht begründend anführt, obwohl diese Aspekte alle dazu gehören:

> „(1) die Inklusion der Medien und Medienerfahrungen der Grundschülerinnen und -schüler in den alltäglichen Sachunterricht; (2) die Inklusion der Mediendidaktik auf der Planungs- und Gestaltungsebene in die [Sachunterrichts-, GMB] Didaktik und (3) die Inklusion der Aufgabe der Medienerziehung bzw. der Medienpädagogik“

in diese Fachdidaktik. Neben diesem Verständnis einer Deutschdidaktik als inklusiv, die auf ihrer epistemologischen Reflexionsebene auf der Meta-Theorie der Mediatisierung aufbaut und Unterricht plant, bietet sich ein weiteres Verständnis von „inklusiver Medienbildung“ an. Es ist, wie im Folgenden zu zeigen ist, mehr als eine zufällige Homonymie.

Inklusion und Menschenrecht als Handlungsprinzipien demokratischer Gesellschaften

Mit der *UN-Behindertenrechtskonvention* (2006) ist die Teilhabe, Selbstbestimmung und Gleichstellung für Menschen mit Behinderungen als fester Bestandteil der Menschenrechte in den besonderen Fokus der Öffentlichkeit geraten. *Behinderung* wird ab sofort auch passivisch verstanden und damit in die Verantwortung der Gesellschaft gestellt: Menschen *sind* nicht behindert, sie *werden* behindert. Teilhabe und Gleichstellung gelten auch in Bildungsinstitutionen (Kruip 2011, S. 11). Sie zu ermöglichen ist Aufgabe der Gesellschaft. „Barrierefreiheit – im analogen wie im digitalen Raum – ist deshalb grundlegende Forderung inklusiver Bildung.“ (Marci-Boehncke & Bosse 2018, S. 226)

Dies gilt zum einen, weil auch die Medienwelt von Jugendlichen mit Behinderungen digital orientiert ist – als Kennzeichen und Ausdruck von heutiger Jugendkultur *per se*. Erste Untersuchungen zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen (Bosse & Hasebrink 2016) machen deutlich, dass v.a. Menschen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders benachteiligt werden, obwohl – und hier kommt ein weiteres Argument für die Realisierung inklusiver digitaler Medienbildung – gerade sie von den technischen Möglichkeiten der Digitalgeräte besonders profitieren würden. Schluchter (2015, S. 13-14) verweist in diesem Zusammenhang auf die Funktion aktiver Medienarbeit als *Empowerment*: Medien ermöglichen kulturellen Selbstausdruck, soziale Kommunikation und damit Teilhabe an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen. Dazu sind auch technische-mediale Funktionen hilfreich: Sprachausgabe für Schrifttexte, Wandler für gesprochene Texte in Schriftsprache, (Internet-)Assistenzprogramme wie etwa *Siri* könnten in vielen Lebenslagen erleichternd wirken und die Zugänge technisch ermöglichen. Von einer solchen Flexibilität würden jedoch nicht nur Menschen mit Lernbehinderung profitieren, sondern alle. Auch im Kontext der Fremd- und Mehrsprachigkeit können Digitalgeräte mit Netzzugang schnelle Hilfe leisten. Digitalgeräte können verschiedene Sprachen vorlesen, verfügen über Schriftsysteme auch seltener Herkunftssprachen. Übersetzungsprogamme werden

zunehmend besser und erleichtern die Kommunikation in alle Richtungen. Auch können Menschen mit auditiven Beeinträchtigungen besser teilhaben, weil die sozialen Voraussetzungen einer kommunikativen Wertschätzung etwa durch Gebärdensprache-Apps für alle Gruppen leichter ermöglicht werden. Es reicht oft schon, zunächst diese grundsätzliche Berücksichtigung deutlich zu machen, indem man zeigt, dass man sich auf die sprachlichen Möglichkeiten und Schwierigkeiten einlässt, um Vertrauen zu erwerben. In den USA ist man da schon seit Jahrzehnten weiter – Gebärdensprache wird dort bereits in der Frühen Bildung spielerisch vermittelt. Menschen mit schweren körperlich-motorischen Einschränkungen erfahren durch verschiedenste digitale technische Anwendungen Partizipationshilfe. Viele Steuerungsfunktionen können heute individuell angepasst werden, etwa sind Tastenbefehle über individualisierte „Mouse“-Geräte zu erteilen. Mit 3D-Druckern können Halterungen angefertigt werden, die Geräte an die persönliche Lebens- und Bewegungssituation anpassen. Mit eingebauten Kameras kann über die Augenbewegung Kommunikation vermittelt werden.[1] Auch die inhaltliche Komplexität von Internettexten soll in Zukunft individualisiert reduziert werden können (vgl. Projekt EASY READING o.J.).

Inklusion ist – wie auch die Mediatisierung – ein gesellschaftlicher Anspruch und Kontext. Dahinter steht nicht nur eine „Verordnung“, sondern ein auch theoretisch, ethisch und juristisch begründbares Konzept. Inklusion basiert auf der Menschenwürde – in Deutschland Artikel 1 des *Grundgesetzes* – und der Individualisierung moderner Gesellschaften im Nachgang zur Aufklärung. Sicher kann man auch die Individualisierung als Machttechnik verstehen, wie Foucault dies tut – und hier ergeben sich Bezüge zur Kapitalismuskritik, wie sie im Kontext der Mediatisierungsthese anfangs kurz angerissen wurden –, aber diese dilemmatische Situation gilt für viele Entwicklungen, etwa die Ökonomisierung und Globalisierung. Was hier an dieser Stelle interessiert, ist der Anspruch hinter diesen Begriffen. Sie basieren auf *epistemologischen* Diskursen, sind Ergebnis und Gegenstand erkenntnistheoretischer Überlegungen.

Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung: Ein vorläufiges Fazit

Wenn wir heute im Bildungswesen für eine „inklusive Medienbildung“ werben und ausbilden, versteht sich dieser Begriff also auf mehreren Ebenen, er tangiert mehrere Theoriekontexte. Zum einen geht es um die *Mediatisierung* als Meta-Theorie der Gesellschaft. Aus der Betrachtung sozialer Handlungs- und Erfahrungsräume von Heranwachsenden bietet sie Erklärungen und Begründungen für eine Berücksichtigung auch aktueller Medienumgebungen. Dabei umfasst der *Medienbegriff* die technische, semiotische und institutionelle Ebene ebenso wie produktive, distributive und rezeptive *Handlungsformen*. Mediatisierung ist mit anderen Meta-Theorien wie der Ökonomisierung, Individualisierung und Globalisierung verbunden, wie am Beispiel der Inklusion (als Teil der *Individualisierungs-*

[1] Ein eindrucksvolles Beispiel ist „Louisa, die mit den Augen redet“: https://www.youtube.com/watch?v=dborleSy9Y4 (Stand vom 24-05-2018) von Louisa Székely.

these) oben ansatzweise gezeigt wurde. Inklusive Medienbildung fordert und fördert damit den Bezug zur mediatisiert zu verstehenden Welt auf der Ebene der *Motivation* (alle Medien und alle Menschen sollen einbezogen und berücksichtigt werden), auf der Ebene des *Zugangs* (alle Medien sollen von allen Menschen rezipiert werden können) und auf der Ebene des *Ausdrucks* (alle Medien sollen von allen Menschen produktiv handelnd genutzt werden können).

Damit entspricht das Konzept der „inklusiven Medienbildung“ dem „Universal Design for Learning“ (Wember 2013): Es konzipiert den Zugang zum Lernen technisch, semiotisch, institutionell, individuell und kollektiv, rezeptiv, distributiv und produktiv.

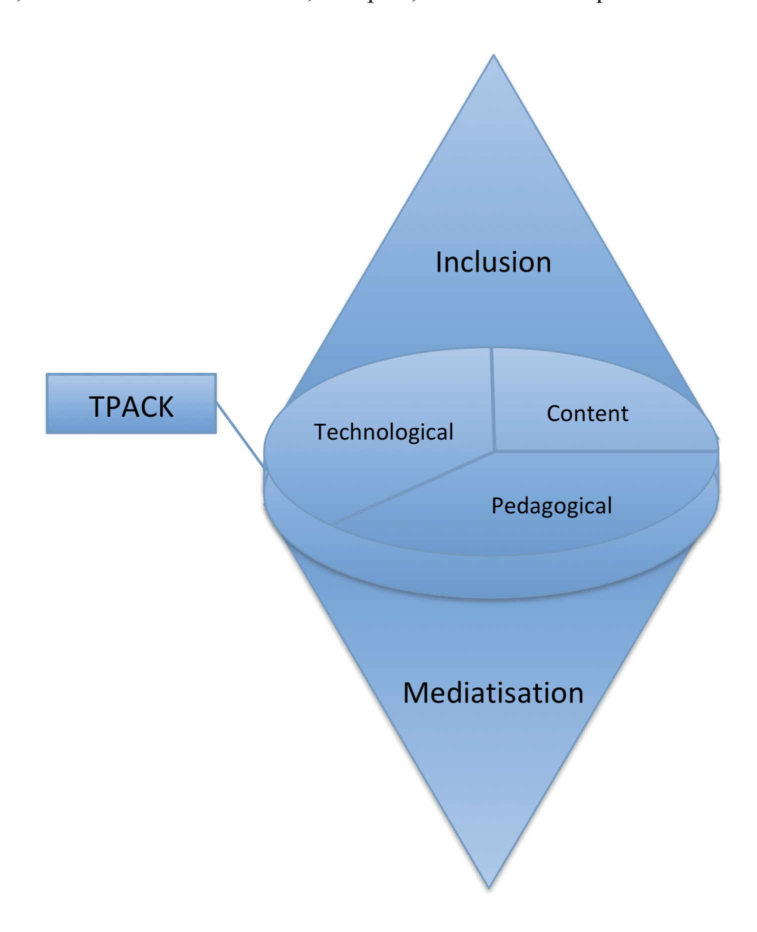


Abb. 1: ITPACK: Um Mediatisierung und Inklusion erweitertes TPACK-Konzept (eigene Darstellung)

Inklusive Medienbildung als Ordnungsrahmen für Bildungshandeln allgemein erweitert damit das Modell des *Technological-Pedagogical-Content-Knowledge* TPACK (Shulman 1986; Koehler & Mishra 2008) um eine doppelte „Meta-Ebene“ (vgl. Abb. 1): Wenn TPACK auf der Ebene von konkreten Unterrichtsdesignprinzipien einen Orientierungsrahmen vorgibt, der Wissen und Können der Lehrpersonen betrifft, dann greift eine inklusive Medienbildung im Verbund mit TPACK den epistemologischen Hintergrund zum pädagogischen Handeln auf. Es geht um ein „zeitentsprechendes Weltverständnis“ als „Haltung/Einstellung“ und vor allem als Reflexionskontext für pädagogisches Handeln. Erkennnistheoretisch versucht eine Medienbildung, die mit Inklusion und Mediatisierung argumentiert, im Hegel'schen Sinn philosophisch „ihre Zeit in Gedanken“ zu erfassen, zu verstehen und zu reflektieren (vgl. Rath 2014, S. 84-85).

Solche epistemischen Hintergründe sind – so sie denn überhaupt Teil der Lehramtsausbildung werden – gerade in geisteswissenschaftlichen Fächern selten mit konkreten didaktischen Orientierungen verknüpft. Bei den beiden hier untersuchten Theorien stehen ggf. auch ideologische Barrieren im Weg, denn sowohl „gemeinsamer Unterricht“ als auch „digitale Mediennutzung“ sind im Bildungskontext ambivalent diskutiert (vgl. Marci-Boehncke 2018) – letzteres offensichtlicher (vgl. Kerlen 2005) als der Anspruch auf Teilhabe als Menschenrecht im Fall der Inklusion, den man kaum sozialverträglich abwehren kann. So argumentieren in Bezug auf die Inklusion Kritiker häufig nur mit der Machbarkeit und betonen die Vorteile einer Separierung im Unterricht mit letztlich der gleichen Zielorientierung wie die Befürworter: einer besseren und gerechteren individuellen Förderung.

Theo Hugs (2003) Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung sind somit nicht exemplarisch zu verstehen – er führt sie „beispielhaft“ an der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen aus. Diese Frage ist vielmehr *epistemisch-konstitutiv* – und so argumentiert Hug letztlich auch. Weltwissen ist immer nur medial erfassbar und begründet sich in der Mediatisierung. Insofern kommt er schon 2003 mit Bezug auf Schmidt (2002, S. 92) zu der – wenn auch noch verhalten vorgebrachten, im Kern jedoch vermutlich rhetorischen – Frage, ob eine „Medienkompetenz“ ein neues Konzept von Bildung darstellen könnte:

> “[…] denn im Anschluss an die Beobachtungen, die zur Rede von der Mediatisierung der Lebenswelt geführt haben, zeichnet sich ein paradigmatischer Wandel in der Medientheorie ab. Medialität ist keine optionale Dimension, die zur Bestimmung von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur quasi hinzukommen kann oder auch nicht, sie bezeichnet vielmehr die unausweichliche Verfasstheit dieser Bereiche.“ (Hug 2017, S. 24)

Da Mediatisierung demokratisch im Grunde nur inklusiv gedacht werden kann, um allen alles zugänglich zu machen, versteht sich „inklusive Medienbildung“ als der epistemische Kontext einer aktuellen Bildung. Sie ist überall fachspezifisch auszuformen, im Bereich der Sprachen ist sie jedoch in besonderer Weise selbst mit Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung, weil jede Sprache selbst medial ist und damit in Inhalt, Form, Technik und Nutzungsweise Reflexionsanlass für die Forschung darstellen sollte.

Betrachtet man nun die Lehramtsausbildung in der Germanistik – und da hat dieser Beitrag seinen Ausgang genommen und soll auch dorthin zurückführen – dann ist dort eine paradigmatische Weiterentwicklung gefordert von der „integrierten“ zur „inklusiven“ Medienbildung. Jutta Wermkes Plädoyer für eine Integration von Medien auf der Basis eines erweiterten Textbegriffes muss heute ergänzt werden um einen erweiterten Kontext an Handelnden und in konvergenter, digitaler Medienumgebung durch alle gesellschaftlichen Kulturen und Handlungsebenen. Dieser Begründungszusammenhang auf Theorieebene – nicht nur auf pädagogischer Ebene – kann Lehrkräften helfen ihr eigenes medienerzieherisches Handeln immer neu zu überprüfen, zu begründen und zu aktualisieren. Und der Theoriehintergrund muss gleichfalls zum Wissen im Kontext der *Educational Governance* gehören, damit hier von politischer Seite (also auf der Makroebene) und von institutioneller Seite (auf der Mesoebene, vertreten durch die Schulleitung) Lernkultur begründet und reflektiert gestaltet wird.

> „In pädagogischen Einrichtungen kommt den Strukturen und Institutionen noch eine besondere Bedeutung zu. Denn Personen, die sich in Einrichtungen bilden, lernen nicht nur im Unterricht, sondern auch durch offene oder verdeckte Normen dieser Einrichtungen, durch deren Kultur, durch die dort vorherrschenden Kommunikationsformen etc. Diese sind pädagogisch durchaus relevanter ‚heimlicher Lehrplan’. Nicht nur die Lehrerpersönlichkeit ist für den pädagogischen Prozess wichtig, sondern auch – wie die Organisationspädagogik lehrt – die ‚Persönlichkeit’ der Einrichtung, in der gelehrt wird.“ (Kruip 2011, S. 20)

Eine inklusive Medienbildung sollte dieses *Dach* jeder Bildungsinstitution sein. Es ist nicht nur aus diesem Grund nötig, die normativen Hintergründe – in der internationalen Forschung heute als *Beliefs* diskutiert – von Lehrkräften und Entscheidungstragenden in der Bildungsverantwortung wieder neu in den Blick zu nehmen und als solche sowohl individuell-reflektierend als auch über epistemische Fundierung kollektiv stärkend mit in die Ausbildung einzubeziehen.

Literatur

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* 9 (4), S. 469-520.

Bonfadelli, Heinz (2002): *Medieninhaltsforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Konstanz: UVK/UTB.

Bosse, Ingo & Hasebrink, Uwe (2016): *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht* (Hrsg. Die Medienanstalten ALM, Aktion Mensch e.V.). Berlin. Abgerufen unter: http://www.kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aktuelle-Meldungen/Langfassung-der-Studie-_Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderungen_-veroeffentlicht/Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf [Stand von 30-06-2017].

Breiter, Andreas; Aufenanger, Stefan; Averbeck, Ines; Welling, Stefan & Wedjelek, Marc (2013): *Medienintegration in Grundschulen. Untersuchung zur Förderung von Medienkompetenz und der unterrichtlichen Mediennutzung in Grundschulen sowie ihrer Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen* (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, 73). Berlin: Vistas.

Breiter, Andreas; Welling, Stefan & Schulz, Arne Hendrick (2012): Mediatisierung schulischer Organisationskulturen. In: Krotz, Friedrich & Hepp, Andreas (2012): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS, S. 113-135.

Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bruns, Axel (2008): *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. New York: Peter Lang Publishing.

Dahrendorf, Malte (1973): Eine neue Lesebuch-Generation. Das Lesebuch als Antwort auf eine konkrete gesellschaftliche Situation. *Bertelsmann Briefe*, Heft 78, S. 7-20. Wiederabdruck in: Geiger, Heinz (Hrsg.) (1977): *Lesebuchdiskussion 1970-1975*. München: Fink, S. 171-208.

Eickelmann, Birgit; Schaumburg, Heike; Drossel, Kerstin & Lorenz, Ramona (2014): Schulische Nutzung von neuen Technologien in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate & Wendt, Heike (Hrsg.): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann, S. 197-231. Abgerufen unter: www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Stand vom 15-03-2018].

Eickelmann, Birgit; Vennemann, Mario & Aßmann, Sandra (2013): *Digitale Medien in der Grundschule. Deutschland und Österreich im Spiegel der internationalen Ver-*

gleichsstudie TIMSS 2011. Abgerufen unter: http://www.medienimpulse.at/articles/view/540 [Stand vom 23-02-2018].

Friedrich-Liesenkötter, Henrike (2015): Media-educational habitus of future educators in the context of education in day-care-centers. *Journal of Media Literacy Education,* 7 (1), pp. 18-34.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2013): Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. Abgerufen unter: www.medienimpulse.at/articles/view/611 [Stand vom 26-05-2018].

Hepp, Andreas (2011): *Medienkultur*. Die Kultur mediatisierter Welten. Wiesbaden: Springer VS.

Hug, Theo (2017 [2003]): Medien – Generation – Wissen. Überlegungen zur medienpädagogischen Forschung – dargestellt am Beispiel der Frage nach dem Weltwissen globaler Mediengenerationen. In: Bachmair, Ben; Diepold, Peter & de Witt, Claudia (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 13-26. Wiederveröffentlicht und zitiert nach: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (2.7.2017). Abgerufen unter: www.medienpaed.com/article/download/517/492 [Stand von 24-05-2018].

Jenkins, Henry & Kelley, Wyn (2013): *Reading in a Participatory Culture. Remixing Moby-Dick in the English Classroom*. New York, NY: Teachers College Press.

JIM (2017): *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Kallmeyer, Werner; Klein, Wolfgang & Meyer-Hermann, Rüdiger (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.

Kerlen, Dietrich (2005): *Jugend und Medien in Deutschland. Eine kulturhistorische Studie* (hrsg. von Marci-Boehncke, Gudrun & Rath, Matthias). Weinheim: Beltz.

KIM (2016): *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Koehler, Matthew J. & Mishra, Punya (2005): What happens when teachers design educational technology? The development of technical pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (2), pp. 131-152.

Košinár, Julia (2014): Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Referendariat. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung,* 3, S. 29-43.

Krotz, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung des kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

Kruip, Gerhard (2011): Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung. In: Heimbach-Steins, Marianne & Kruip, Gerhard (Hrsg.): *Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance".* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 11-36.

Lorenz, Ramona; Endberg, Manuela & Eickelmann, Birgit (2017): Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien durch Lehrpersonen in der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015–2017. In Lorenz, Ramona; Bos, Wilfried; Endberg, Manuela; Eickelmann, Birgit; Grafe, Silke & Vahrenhold, Jan (Hrsg.): *Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderem Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017*. Münster: Waxmann, S. 84-121.

Marci-Boehncke, Gudrun (2017): Cooperative Learning within Educational Networks: Perspectives for Good Educational Governance in Modern Reading Education. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning* 13 (2), pp. 17-31. Abgerufen unter: https://journals.hioa.no/index.php/seminar/issue/view/311 [Stand vom 24-05-2018].

Marci-Boehncke, Gudrun (2018): Inklusion und Medienbildung – Professionalisierung des Personals in der frühkindlichen Bildung. In: Bosse, Ingo; Zorn, Isabel & Schluchter Jan-René (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Verlag [in Druck].

Marci-Boehncke, Gudrun & Bosse, Ingo (2018): Inklusive digitale Medienbildung im (Deutsch-)Unterricht: Ein kooperatives Lehrkonzept von Rehabilitationswissenschaften und Literaturdidaktik. In: Hußmann, Stephan & Welzel, Barbara (Hrsg.): *Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, S. 222-235.

Mitzlaff, Hartmut (2016): Medien inklusive – inklusive Mediendidaktik und Medienpädagogik des Sachunterrichts. In: Pechel, Markus (Hrsg.): *Mediales Lernen. Beispiele für eine inklusive Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17-34.

Projekt EASY READING (o.J.): Abgerufen unter: http://www.easyreading.eu/de/startseite/ [Stand von 24-05-2018].

Rath, Matthias (2003): Media Assessment: The Future of Media Ethics. In: Schorr, Angela; Campbell, William & Schenk, Michael (Eds.): *Communication Research and Media*

Science in Europe: Perspectives for Research and Academic Training in Europe's Changing Media Reality. Berlin, New York: deGruyter, pp. 187-198.

Rath, Matthias (2014): *Ethik der mediatisierten Welt*. *Grundlagen und Perspektiven.* Wiesbaden: Springer VS.

Richter, Dirk & Pant, Hans Anand (2016): *Lehrerkooperationen in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I.* Abgerufen unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf [Stand vom 24-05-2018].

Schluchter, Jan-René (2015): *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: Kopäd.

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz & Behrens, Julia (2017a): *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017041.

Schmid, Ulrich; Goertz, Lutz; Radomski, Sabine; Thom, Sabrina & Behrens, Julia (2017b): *Monitor Digitale Bildung. Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017014.

Schmidt, Siegfried. J. (2002): Von Bildung zu Medienkompetenz – und retour? In: Kappus, Helga (Hrsg.): *Nützliche Nutzlosigkeit. Bildung als Risikokapital*. Wien: Passagen, S. 63-96.

Shulman, Lee S. (1986): Those who understand; Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), pp. 4-14.

Spiegel (1975): Lesebücher: Aufklärung oder Manipulation? *Der Spiegel*, Nr. 28/1975, S. 46-53. Abgerufen unter: http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-41471347.html [Stand vom 17-05-2018].

Thom, Sabrina; Behrens, Julia; Schmid, Ulrich & Goertz, Lutz (2017): *Monitor Digitale Bildung. Digitales Lernen an Grundschulen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. DOI 10.11586/2017040.

UN-Behindertenkonvention (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Abgerufen unter: https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/ [Stand vom 06-11-2017].

Wember, Franz B. (2013): Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik,* 10, S. 380-387.

Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienbildung – Schwerpunkt: Deutsch*. München: Kopäd.

Setze ein Zeichen! Wie Cybermobbing in der Arbeit mit Jugendlichen thematisiert werden kann

Caroline Weberhofer

Zusammenfassung

Für den sicheren Umgang mit dem Internet braucht es Regeln: Wissen um die Gesetze, die festhalten, was erlaubt ist und was nicht; und das Wissen, welche Online-Quellen vertrauenswürdig sind. Wie man mit einem Fingertipp ins Internet kommt, lernen Kinder schnell. Sie brauchen begleitende Maßnahmen, um das Internet und all seine Möglichkeiten medienkompetent nutzen zu können. Was das konkret bedeutet, wird am Beispiel von Mobbing verdeutlicht – einem aktuell brisanten Thema an Schulen. Durch die Entwicklung der Medienlandschaft etabliert sich Mobbing zunehmend in den Neuen Medien – Mobbing wird zum Cybermobbing. Dadurch beschränkt sich dieses soziale Problem nicht mehr auf das direkte persönliche Umfeld – durch Smartphones, Internet, Social Networks & Co breiten sich erniedrigende und verletzende Nachrichten, Bilder und Videos verstärkt im öffentlichen Raum aus. Das verschlimmert die Situation für die betroffenen Opfer, denn sie werden so nicht mehr „nur“ in ihrem persönlichen Umfeld, sondern globaler bloßgestellt.

„Wer ist die dümmste Sau der 3A?“[1]

So lautet die Überschrift eines Artikels, erschienen auf kurier.at, der sich mit der Zahl der Anzeigen nach dem neuen sogenannten Cybermobbing-Gesetz in Österreich auseinandersetzt. Wird an Österreichs Schulen viel gemobbt? Ja: Laut OECD hat Österreich die höchste Mobbingrate an Schulen. „Einer von fünf Schulbuben zwischen elf und 15 ist von ‚Bullying‘ betroffen – doppelt so viele wie im OECD-Schnitt, fünfmal mehr als in Schweden“[2] schreibt der Standard online.

> „Mehr als 200.000 Kindern und Jugendlichen an Österreichs Schulen geht es ähnlich: Sie werden von Mitschülern beleidigt, gedemütigt oder sogar körperlich attackiert. […] Fast jeder zweite Schüler gab in einer Erhebung im vergangenen Jahr an, selbst schon mindestens einmal gemobbt worden zu

---

[1] Quelle: Online-Kurier: https://kurier.at/chronik/oesterreich/cybermobbing-wer-ist-die-duemmste-sau-der-3a/206.043.820, veröffentlicht am 28.06.2016.

[2] Quelle: Online-Standard: https://derstandard.at/2000013298817/OECD-Oesterreich-mit-hoechster-Mobbingrate-in-Schulen veröffentlicht am 23.03.2015.

> sein. Unter den 9- bis 14-Jährigen sind es sogar über 70 Prozent.“ (Michael Link in „Die Zeit“ vom 25.02.2016)

Was ist Mobbing, und warum hat es in Form von Cybermobbing eine viel größere Tragweite?

> „Bei Mobbing handelt es sich um eine ständige Belästigung eines Opfers durch einen oder mehrere Täter, bei der das Opfer zum Ziel von Beleidigungen oder Diskreditierungen wird und sich selbst nicht mehr in der Lage sieht, sich gegen diese Angriffe zur Wehr zu setzen. Das drückt, zumindest teilweise, die Problematik aus, die mit Cybermobbing verbunden ist. Das Opfer hat dabei häufig keine Rückzugsmöglichkeit. Während bei Mobbing in Schule oder Beruf in aller Regel das Privatleben des Opfers eine gewisse Erholung verspricht, ist Cybermobbing allgegenwärtig, denn die meisten Menschen sind heute einerseits ständig im Internet unterwegs, und gerade dieses Medium wird beim Cybermobbing schließlich dazu genutzt, das Opfer anzugreifen.“ (Ziegler 2016, S. 264)

Cybermobbing kann rund um die Uhr stattfinden im Gegensatz zu Mobbing, das „nach Feierabend oder nach Schulschluss in aller Regel zu Ende ist. Rufmord dagegen ist online wesentlich beständiger, weil er dort allgegenwärtig und womöglich auch für unbestimmte Zeit verfügbar ist.“ (Ziegler 2016, S. 261)

Es mobbt sich leichter mit Hilfe der neuen Medien. Die unmittelbare Reaktion des menschlichen Gegenübers fehlt:

> „in den allermeisten Fällen tippen wir den Text in unser Smartphone oder den Computer ein. Dabei fehlt etwas Entscheidendes: der Augenkontakt, die Mimik und Gestik, die Stimme des Gesprächpartners – das physische Gegenüber. Doch dadurch gehen wesentliche Informationen verloren, ausgerechnet diese nonverbalen Signale fördern nachweislich Empathie. [...] In der Fachsprache wird dies als ‚Unsichtbarkeit‘ im Internet bezeichnet: Man sieht und hört den Gesprächspartner online nicht, und dasselbe trifft auf das Gegenüber zu. […] Diese Unsichtbarkeit ist ein Grund, warum Menschen Äußerungen eintippen, die sie kaum jemandem direkt ins Gesicht sagen würden.“ (Brodnig 2016, S. 13)

Das beschreibt auch Catarina Katzer:

> „Die Täter in der Schule bekommen sehr deutlich mit, wenn ihre Opfer mit verweinten Augen zur Schule kommen oder ihnen Blut nach einer Prügelattacke auf dem Schulhof aus der Nase tropft. Aber die Tränen, die von Cybermobbingopfern vor dem PC geweint werden, die sehen die Cybertäter nicht.“ (Katzer 2014, S. 6)

Im Gegensatz zu Face-to-face-Mobbing bleiben die Cybermobbing-Täter oft unerkannt:

> „Für die Täter bedeutet der hohe Anonymitätsgrad und der dadurch bedingte Kontrollverlust, dass ihre Angst, erwischt zu werden, sinkt. Und das macht sie mutig, denn es droht keine Bestrafung. Und auch die Empathiefähigkeit und das Mitgefühl der Täter für ihre Opfer ist durch das Agieren in der Anonymität, hinter einer virtuellen Maske, weit weniger ausgeprägt als in einer Face-to-Face-Situation.“ (Katzer 2014, S. 6)

Dieses Phänomen beschreibt auch Nayla Fawzi:

> „Die Täter sitzen hinter ihrem Computer, und sie können unter verschiedenen Nicknames und Pseudonymen agieren (vgl. Hinduja & Patchin 2008, 134). So weiß das Opfer häufig nicht, von wem das Mobbing ausgeht. Es kann niemanden als Täter identifizieren und ihm daher im realen Leben auch nicht aus dem Weg gehen (falls es sich nicht um eine Online-Bekanntschaft handelt).“ (Fawzi 2015, S. 49)

Und: „Cybermobbing ist endlos – nichts, was einmal im Netz steht, kann gelöscht werden.“ (Katzer 2014, S.17)

> „So haben wir es bei der Opfersituation im Cyberspace praktisch mit einer Endlosviktimisierung zu tun: Gemeinheiten und Verletzungen bleiben ein Leben lang im Netz erhalten (Katzer 2010a, b, 2011a, b). Jedes Opfer ist somit einer nie endenden Schmach ausgesetzt, da nichts löschbar ist: Kein peinliches Foto und kein beleidigender Eintrag ist aus dem Internet jemals zu entfernen (WDR-5-Radiosendung ‚Funkhaus Wallraffplatz‘: Bilder für die Ewigkeit – Fotos im Internet und wie man sie los wird, 30.06.2012). Dazu kommt eine extreme Öffentlichkeit und Reichweite der Viktimisierung, denn Hunderttausende, ja Millionen User auf Facebook können nachverfolgen, was mit dem Opfer passiert ist, auch Lehrer, Freunde, Eltern oder der Bäcker um die Ecke. Dabei existiert für die Cyberopfer auch kein Schutzraum mehr, denn die Täter kommen über den PC oder über das Mobiltelefon direkt in das eigene private Zuhause – auch ins Kinderzimmer. Gerade durch diese Endlosviktimisierung und den hohen Öffentlichkeitsgrad werden die Verletzungen durch Cybermobbing von den Opfern zum Teil stärker empfunden als Verletzungen, die durch Mobbing in der Schulsituation entstehen.“ (Katzer 2014, S. 16)

Vielen Jugendlichen fehlt ein Bewusstsein für die Öffentlichkeit im Internet, daher unterschätzen die TäterInnen oft die Konsequenzen ihres Handelns:

> „Die mangelnde Kompetenz der Jugendlichen, die Tragweite des eigenen Handelns einzuschätzen, führen die Experten unter anderem auf ein geringeres Öffentlichkeitsbewusstsein im Internet zurück. Daraus entstehen die nicht intendierten Konsequenzen von Cyber-Mobbing, da die Täter die Auswirkungen unterschätzen, die die Öffentlichkeit auf die Opfer hat. Hier besteht

> eine große Diskrepanz zu der Wahrnehmung der Opfer. Hier wurde deutlich, dass gerade der Faktor Öffentlichkeit den entscheidenden Einfluss auf die Auswirkungen hat. Während dieser Aspekt den Experten zufolge von den Tätern unterschätzt wird, überschätzen die Opfer diesen Einfluss bzw. bewerten ihn sehr hoch.“ (Fawzi 2015, S. 130)

Herausforderung für PädagogInnen

Gründe genug, um Jugendliche für Cybermobbing und seine Auswirkungen zu sensibilisieren und ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie sich schützen können.

Was passiert dazu in den Schulen in Österreich? Noch viel zu wenig:

> „Kontinuierlich steigende Zahlen von InternetnutzerInnen in den meisten Teilen der Welt, neue Formen der Mobilität, Medienkonvergenz und transversalen Mediendynamik kontrastieren mit einer Bildungspolitik, die weiterhin auf herkömmliche Unterrichtsfächer und Wissensarchitekturen aus einer typographischen Zeit ausgerichtet ist und die Tragweite laufender Veränderungsprozesse in medialisierten Lebenswelten, neuer Lebensstile in digitalen Kontexten und Formen von offline-online-Beziehungen sowie von Verflechtungen globaler Öffentlichkeitssphären in ihrer Relevanz für Lern- und Bildungsprozesse völlig verkennt. Internettrends weisen mobile Applikationen als dominante Form des digitalen Medienkonsums aus (vgl. u.a. comScore 2014) und neue Formen mobiler Kommunikation entstehen, während im Mainstream des Bildungswesens digitale Mobilität weiterhin als ‚Ausnahme‘ behandelt und die Nutzung mobiler Internetgeräte in Bildungseinrichtungen vielerorts verboten wird.“ (Hug 2016, S. 153)

Der Gesetzgeber hinkt der Entwicklung der neuen Medien hinterher und in der PflichtschullehrerInnenausbildung in Österreich mangelt es nach wie vor an Inhalten, welche die zukünftigen PädagogInnen darauf vorbereiten, wie sie Kinder und Jugendliche auf die heutige Medienwelt und auf einen kompetenten Umgang mit ihr vorbereiten und sie in der Online-Welt unterstützen und begleiten können. Von den PädagogInnen heute, deren Ausbildung oft schon Jahre zurückliegt, darf man aufgrund der Ausbildungsinhalte zu Medien in der PflichtschullehrerInnenausbildung keine ausreichenden Kompetenzen erwarten, wie die Autorin im Zuge ihrer Dissertation „Medienpädagogische Kompetenz – Pläne und Perspektiven in der PflichtschullehrerInnenausbildung in Österreich“ im Jahr 2008 festgestellt hat:

> „[…] dass die medienpädagogischen Inhalte nicht ausreichen, um eine medienpädagogische Kompetenz der Absolvent/innen/en gewährleisten zu können. Es gibt kein einheitliches Vorgehen beim Vermitteln von Inhalten mit Bezug zur Medienpädagogik, und auch der Medienerziehung als Unterrichtsprinzip – wie sie im Grundsatzerlass für Medienerziehung des Bundesminis-

> teriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur beschrieben ist – wird in den Studienplänen nur teilweise genüge getan.
> Die vorkommenden Inhalte mit Bezug zu medienpädagogischen Themen beschäftigen sich in erster Linie mit Inhalten, die der Unterrichtstechnologie und der Mediendidaktik zugeordnet werden (Erziehung durch Medien) und erst in zweiter Linie mit medienerzieherischen Inhalten (Erziehung über Medien),[3] wobei die letztgenannten den weitaus wichtigsten Teilbereich darstellen, wenn es um die Vermittlung von Medienkompetenz geht.” (Weberhofer 2009, S. 91)

Für die aktuelle PädagogInnengeneration ist sicher großer Fortbildungsbedarf vorhanden, auch wenn sich in den letzten Jahren in Österreich etwas zu bewegen beginnt, beispielsweise mit der Initiative digi.komp – Digitale Kompetenzen Informatische Bildung vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.[4]

Dass etwas in dem Bereich in Bewegung ist, beschreibt auch Rudolf Kammerl:

> „Im schulpädagogischen Diskurs werden Angebote zur schulischen Medienbildung konzipiert als Beitrag zur beruflichen Qualifizierung, zur Studierfähigkeit, zum Verbraucherschutz, zur informatischen Bildung, zur Datenschutzkompetenz, zum Jugendmedienschutz, zur religiösen und ethischen Bildung, zur Civic Education, zur Persönlichkeitsbildung, zur digitalen Souveränität u. a. Dabei wird aktuell darum gerungen, welche Bildungsinhalte und -gehalte unter dem Label ‚Medienbildung' in das Bildungssystem integriert werden und in welchem Maße.“ (Kammerl 2016, S. 142)

Dass trotzdem nach wie vor Bedarf da ist, macht sich für die Autorin daran bemerkbar, dass sie seit Jahren immer wieder von Schulen für Workshops zu Medienthemen für SchülerInnen und/oder PädagogInnen angefragt wird, meistens dann, wenn es in der Schule einen Anlassfall gegeben hat.

Wie wichtig die Berücksichtigung von Medialisierung und Mediatisierung in Bildungsfragen ist, betont auch Theo Hug:

> „Wenn heutzutage Bildungsfragen ohne Berücksichtigung von Dynamiken der Medialisierung, Mediatisierung, Medienkonvergenz und (digitalen) Mobilität diskutiert werden, ermöglicht das selbst in den edelsten und kultiviertesten Spielarten bestenfalls Halbbildung, schlimmstenfalls Einladungen zum Segeln mit Navigationsinstrumenten von gestern durch die unerforschten Gewässer von morgen.“ (Hug 2016, S.164)

---

[3] Vgl. Grundsatzerlass Medienerziehung, S. 1.

[4] Siehe https://digikomp.at/index.php?id=578&L=0.

Es wird also weiterhin Aufgabe der Bildungspolitik sein, hier Lösungen für den Unterricht der Zukunft zu entwickeln.

Cybermobbing-Film „Setze ein Zeichen!“

Zurück in die Gegenwart: Im Zuge der vorher genannten Workshops entstand die Idee einen Film zu produzieren, der sich mit Cybermobbing auseinandersetzt. Daher hat die Autorin mit Studierenden der Alpen-Adria-Universität den Film „Setze ein Zeichen!“ zum Thema Cybermobbing produziert, mit dem SchülerInnen einen Einblick bekommen können, was durch Cybermobbing passieren kann und wie es den Betroffenen geht.

Michaela Horn, die Mutter eines Cybermobbing-Opfers erzählt die Geschichte ihres Sohnes Joel, der sich am Ende seines Leidenswegs das Leben genommen hat, als er den Druck und die Erniedrigungen, denen er durch Cybermobbing ausgesetzt war, nicht mehr ertragen konnte.

Das seit 01.01.2016 gültige Gesetz zum Thema Cybermobbing wird im Film vorgestellt und es werden Wege aufgezeigt, wie Betroffene sich Hilfe holen können. Der Film steht kostenlos auf YouTube unter https://www.youtube.com/watch?v=xIuu-IpyVS0 und darf jederzeit verbreitet, zu Schulungszwecken, im Schulunterricht und in der Jugendarbeit eingesetzt werden.



Abbildung 1: Szene aus dem Film „Setze ein Zeichen!“
(Quelle https://www.youtube.com/watch?v=xIuu-IpyVS0)

Die ursprüngliche Idee der Autorin war ein Dokumentarfilm zum Thema Cybermobbing, der aufzeigt, was Cybermobbing ist, was es mit den Opfern macht, wie die rechtliche Situation in Österreich ist (der Film ist zeitgleich mit dem Inkrafttreten des Cybermobbing-Gesetzes in Österreich veröffentlicht worden) und wie man sich wehren kann. Im Rahmen von Gesprächen mit dem zuständigen Ministerialrat im Bildungsministerium kristallisierte sich der Wunsch des Ministeriums heraus, keine umfassende Dokumentation zum Thema zu gestalten, sondern einen „Motivationsfilm“ zu produzieren, der Jugendliche erreicht, sie berührt und als Anregung zur Auseinandersetzung mit Cybermobbing im Unterricht dienen kann.

Bei den Vorrecherchen stellte sich heraus, dass die Jugendlichen heute am besten mit einer „echten“ Geschichte erreicht werden. Gespielte (Gewalt-) Szenen berühren kaum noch, zu viel davon haben die meisten Jugendlichen schon gesehen. So ist die Idee entstanden, im Film Betroffene erzählen zu lassen. Konkret die Mutter eines Opfers, das nicht mehr für sich selbst sprechen kann.

Arbeit mit Jugendlichen – wie?

Vorab wichtig ist die Abstimmung der Inhalte und Methoden hinsichtlich der Altersgruppe, mit der das Thema Cybermobbing bearbeitet werden soll, da es große Unterschiede im Vorwissen und den Erfahrungen mit der Medienwelt bei den unterschiedlichen Altersgruppen gibt. Ein Gespräch mit dem/der Klassenvorstand/vorständin zur Orientierung ist daher im Vorfeld zu empfehlen. Auch die Frage, ob es einen Anlassfall gibt oder das Ziel Prävention ist, ist für die Vorbereitung von Bedeutung. So können die Inhalte auf die jeweilige Klasse/Gruppe und die für sie gerade besonders relevanten Themen besser abgestimmt werden.

Für Jugendliche zurzeit oft relevante Themen:

- Cybermobbing und Umgang mit Belästigungen
- Recht am eigenen Bild
- Sexualität und Internet
- Schutz der Privatsphäre
- Urheberrechte und Creative Commons
- Online-Bekanntschaften
- Umgang mit Quellen aus dem Internet
- Umgang mit Passwörtern
- Exzessive Nutzung
- Computer und Handy schützen
- Apps
- Kostenfallen und Internetbetrug[5]

[5] Quelle: www.saferinternet.at.

Für den in diesem Text behandelten Themenbereich Cybermobbing sind auch die Themen „Recht am eigenen Bild“, „Sexualität und Internet“ und „Schutz der Privatsphäre“ relevant.

Recht am eigenen Bild

Dass jeder Mensch ein Recht am eigenen Bild hat, wissen nicht nur viele Jugendliche nicht, sondern auch vielen Erwachsenen fehlt noch das Bewusstsein dafür. Daher leben wir momentan in einer Zeit, in der auch die jetzige Elterngeneration oft ohne darüber nachzudenken Fotos ihrer Kinder in Sozialen Netzwerken veröffentlicht.

Bilder dürfen nur mit Einverständnis der Abgebildeten veröffentlicht werden und nur dann, wenn sie die berechtigten Interessen des Abgebildeten nicht verletzen.

Zur Erarbeitung dieses Themas gibt es zahlreiche Unterlagen auf der Plattform www.saferinternet.at, u. a. auch viele Beispielbilder, die mit den SchülerInnen diskutiert werden können.



Abbildung 2: Recht am eigenen Bild (Quelle www.saferinternet.at)

Jeder Mensch hat das Recht auf Löschung, wenn man ein für sich nachteiliges Bild im Internet entdeckt. Sollte der für die Veröffentlichung Verantwortliche dem Wunsch nicht

nachkommen, kann man den Website-Betreiber kontaktieren und/oder mit einer Unterlassungsklage und Schadenersatzforderungen drohen.

Veröffentlicht oder verbreitet jemand herabwürdigende Fotos oder Videos, die das berechtigte Interesse des Abgebildeten verletzen, dann kann das auch als Cybermobbing gesehen werden.

Sexualität und Internet

Dazu kann mit den Jugendlichen angesprochen werden, dass es im Internet nicht möglich ist, die Kontrolle über die eigenen Bilder zu behalten und die Aufklärung über das Verbot von Verbreitung und Veröffentlichung von erotischen Fotos Minderjähriger nach §207aStGB) ist zu empfehlen. Darum sollten niemals leichtfertig freizügige Bilder per WhatsApp oder Snapchat verschickt oder in Sozialen Netzwerken gepostet werden. Einmal aus der Hand gegebene Nacktaufnahmen können viele Jahre später noch im Internet auftauchen. (Quelle: www.saferinternet.at) Auch die Weitergabe von im Vertrauen übermittelten intimen Fotos gegen den Willen des Abgebildeten ist eine Form von Cybermobbing.



Abbildung 3: Pro Juventute Aufklärungskampagne Sexting Plakat Junge (Quelle www.saferinternet.at)

Schutz der Privatsphäre

Um den SchülerInnen die Wichtigkeit vom Schutz der Privatsphäre zu verdeutlichen, ist folgende Übung empfehlenswert:

Jede/r Schüler/in schreibt seinen Namen, Vornamen, Alter, Wohnort, Hobbies, Lieblingsessen, Haustier u.ä. auf ein Blatt. Danach lesen einzelne SchülerInnen ihre Angaben vor. Jetzt fasst der Vortragende mündlich zusammen, was er als Fremder aufgrund dieser wenigen Angaben nun alles über die SchülerInnen weiß und frägt dann die Klasse, wo man wen von den Schüler aufgrund der Angaben leicht auffinden könnte. Danach bietet sich die Frage an, wem diese Daten nützen könnten, wenn man sie in einem Sozialen Netzwerk veröffentlicht.

Mit dieser Übung können die SchülerInnen erkennen, wie wichtig der Schutz ihrer Privatsphäre im Internet ist. Informationen, wie man bei welchem Sozialen Netzwerk seine Daten schützen kann, sind auf der Website www.saferinternet.at zu finden, dort werden diese Angaben auch laufend aktualisiert, wenn sich bei den Privatsphäre-Einstellungen der Sozialen Netzwerke wieder etwas ändert.

Cybermobbing

Zur Eröffnung der Bearbeitung dieses Themas mit den SchülerInnen kann der vorgestellte Cybermobbing-Film „Setze ein Zeichen!“ verwendet werden. Danach bietet sich eine Diskussion mit den Jugendlichen dazu an, was sie an der Stelle von Joel gemacht hätten. Die Kernaussagen der Diskussion können auf einem Flipchart gesammelt werden.

Eine weitere mögliche Übung ist das Sammeln in Kleingruppen, was für die SchülerInnen alles unter (Cyber-)Mobbing fällt. Die Ergebnisse können danach in der großen Runde besprochen und ergänzt werden.

Auch das Vorstellen von Medienberichten über Cybermobbing mit Stimmen von Betroffenen und Zahlen und Fakten zum Thema ist empfehlenswert. In diese Vorstellung lässt die Autorin oft auch Zitate einfließen, die zum Thema passen, wie beispielsweise:

> „Im Wesentlichen reicht die Meinungsfreiheit nur so weit, bis die Rechte anderer verletzt werden. Dazu zählt beispielsweise das Recht, dass man sich nicht bedrohen oder verunglimpfen lassen muss […]. Es ist aus rechtlicher Sicht somit falsch, die Meinungsfreiheit als unbegrenzt anzusehen. Im Zweifelsfall wägen Gerichte ab, ob konkret das Recht auf freie Rede oder beispielsweise der Schutz vor übler Nachrede höher zu gewichten ist.“ (Brodnig 2016, S. 90)

Neben der schon genannten Plattform www.saferinternet.at bietet auch die Plattform www.clicksafe.de zahlreiches Material zum Thema an.

Eine weitere Runde in kleinen Arbeitsgruppen kann zum Thema angeboten werden, wie man sich als Opfer/Mitwisser verhält, danach werden die Ergebnisse wieder in der großen Runde vorgestellt und ergänzt.

Hier fließt das Thema „Wie kann man sich wehren?“ mit ein. Auch dazu gibt es passende Zitate, die für die Erarbeitung hilfreich sein können, zum Beispiel:

> „Drei Schritte sind hier wichtig: Erstens den Untergriff dokumentieren, zweitens diesen melden und versuchen ihn gleich aus dem Netz zu bekommen, drittens juristische Schritte ergreifen.“ (Brodnig 2016 S. 165)

Auch der Hinweis auf die Gesetzeslage kann hier nochmals eingebaut werden:

> „Zum einen sind viele Aussagen, die eine Person herabwürdigen oder ihren Ruf besudeln, verboten. Das umfasst Paragrafen wie Beleidigung, üble Nachrede, Verleumdung. Man kann sich übrigens nicht nur gegen verletzende Worte juristisch zur Wehr setzen, sondern auch gegen herabwürdigende Fotos, da auch Bilder Persönlichkeitsrechte verletzen können […].“ (Brodnig 2016 S. 159)

Besonders für Klassen/Gruppen, in denen es bereits Cybermobbing gegeben hat, bietet sich zum Abschluss die gemeinsame Erarbeitung eines Verhaltenskodexes an, der schriftlich festgehalten wird und den die Klasse/Gruppe gemeinsam unterschreibt.

In so einem Verhaltenskodex sind Vereinbarungen wie diese empfehlenswert:

- Wir schätzen und achten einander und gehen respektvoll miteinander um – in der Klasse, im Internet und in Sozialen Netzwerken.
- An unserer Schule hat (Cyber-) Mobbing keinen Platz. Wenn wir Beleidigungen und Hänseleien wahrnehmen, schauen wir nicht weg, sondern wir helfen einander.
- Wir fotografieren und filmen nur, wenn alle Beteiligten damit einverstanden sind.
- Wir nutzen das Internet und unsere Smartphones nicht für unfaires oder verbotenes Verhalten.

Auch etwaige Handyregeln der Schule können in so einem Verhaltenskodex nochmals festgehalten werden.

Im Grunde geht es bei der Arbeit mit Jugendlichen zum Thema Cybermobbing immer in erster Linie darum, ihnen die Wichtigkeit eines respektvollen, wertschätzenden Umgangs mit den Mitmenschen bewusst zu machen. Und: „dass der andere am Computer ein wirklicher Mensch ist mit echten Gefühlen“ wie die Mutter von Joel im Film sagt, und genauso verletzlich, wie wenn er von Angesicht zu Angesicht gegenüberstehen würde.

Fazit

Einige Möglichkeiten, wie Cybermobbing und dafür relevante weitere Themen mit Jugendlichen aufgegriffen und bearbeitet werden können, hat die Autorin aufgezeigt. Zahlreiche weitere Ideen zur Bearbeitung der Thematik mit Jugendlichen – ob in der Schule oder in außerschulischen Einrichtungen und Initiativen der Jugendarbeit – gibt es u. a. auf den schon genannten Plattformen www.saferinternet.at und www.clicksafe.de. Cybermobbing ist nur ein Teil von für Jugendlichen relevanten Themen aus der aktuellen Medienwelt, bei denen sie Unterstützung und Begleitung benötigen. Den Erwachsenen von morgen einen vernünftigen, reflexiven und bewussten Umgang mit den Möglichkeiten und Risiken der Medienwelt und ihrer Inhalte beizubringen, ist und bleibt eine der Herausforderungen der aktuellen Eltern- und PädagogInnengeneration.

Literatur

Brodnig, Ingrid (2016): *Hass im Netz.* Wien – München: Brandstätter Verlag.

comScore (Hrsg.) (2014): *The U.S. Mobile App Report.* Abgerufen unter: http://www.comscore.com/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2014/The-US-Mobile-App-Report [Stand vom 30-07-2018].

Fawzi, Nayla (2015): *Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet.* Erfurt: Nomos.

Hug, Theo (2016): *Mobilität und Medienbildung im digitalen Zeitalter. Konzeptuelle Überlegungen.* In: Hug, Theo; Kohn, Tanja; Missomelius, Petra (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 151-171.

Kammerl, Rudolf (2016): *Medienbildung wozu? Hat Medienbildung Zwecke und wenn ja, wer legt diese warum fest?* In: Hug, Theo; Kohn, Tanja; Missomelius, Petra (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Medienbildung wozu? Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 139–150.

Katzer, Catarina (2014): *Cybermobbing. Wenn das Internet zur W@ffe wird.* Berlin Heidelberg: Springer.

Weberhofer, Caroline (2009): *Medienpädagogische Kompetenz – Perspektiven in der PflichtschullehrerInnenausbildung in Österreich.* Saarbrücken, Süddeutscher Verlag für Hochschulschriften.

Ziegler, Manuel (2016): *Sicher in sozialen Netzwerken. Vom Cybermobbing bis zur staatlichen Überwachung. Tipps & Anleitungen zum Schutz persönlicher Daten.* München: Hanser.

Von Autofahrern und Autobauern – Zur Rolle der Informatik in der (Medien)bildung

Michael Felderer, Ruth Breu

Mit der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche nimmt auch die Bedeutung von Informatik und Medien in der modernen Informationsgesellschaft immer weiter zu. Informatische Bildung hat die Mündigkeit in der Informationsgesellschaft zum Ziel und vermittelt das entsprechende Rüstzeug, um die Herausforderungen der Digitalisierung auf allen Ebenen bewältigen zu können. Basierend auf der Informatik als Schlüsseldisziplin der Digitalisierung beschreiben wir in diesem Artikel die drei Säulen informatischer Bildung. Neben der Informatik sind dies die IKT-Anwendungskompetenz sowie die Medienbildung. Darauf aufbauend stellen wir zwei am Institut für Informatik der Universität Innsbruck entwickelte Unterrichtskonzepte im Bereich Softwarequalität bzw. Datenschutz und Datensicherheit vor, welche die Umsetzung der beiden wissenschaftlichen Säulen der informatischen Bildung – die ingenieurwissenschaftlich ausgerichtete Informatik und die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Medienbildung – im Unterricht der Sekundarstufe II fundiert umsetzen.

Informatik als Wissenschaft

Informatik (engl.: *Computer Science*) kann als die Wissenschaft von der systematischen Darstellung, Speicherung, Verarbeitung und Übertragung von Informationen (vgl. Claus & Schwill, 2006, S. 305) verstanden werden. Historisch hat sich die Informatik einerseits als Formalwissenschaft aus der Mathematik entwickelt, andererseits als Ingenieursdisziplin aus dem praktischen Bedarf nach der schnellen und insbesondere automatisierten Ausführung von Berechnungen.

Heute stellt sich die Informatik überwiegend als eine Ingenieurwissenschaft dar, die (anstelle der Grundelemente „Materie“ und „Energie“) den Rohstoff „Information“ modelliert, aufbereitet, speichert, verarbeitet und einsetzt (vgl. Claus & Schwill, 2006, S. 305). Die Anforderungen der Praxis, insbesondere die Herstellung, der Einsatz und die Wartung von Software und darauf basierender Systeme erfordern eine ingenieurmäßige Ausrichtung, welche die Informatik immer stärker prägt.

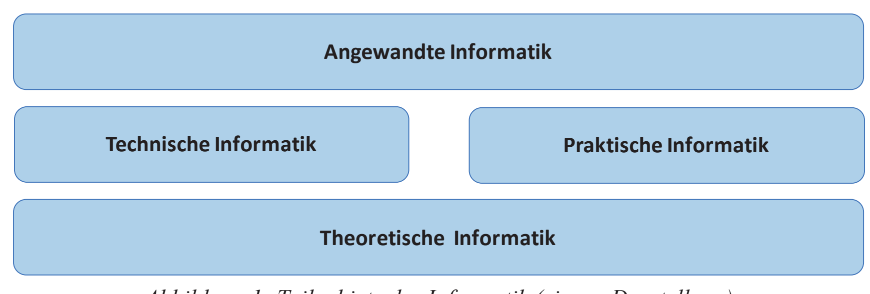


Abbildung 1: Teilgebiete der Informatik (eigene Darstellung)

Die Informatik wird traditionell in die Gebiete Theoretische, Technische, Praktische und Angewandte Informatik eingeteilt (siehe Abbildung 1):

- Die *Theoretische Informatik* befasst sich mit mathematikorientierten Grundlagenfragen, wie etwa Formalen Sprachen, Berechenbarkeits- und Komplexitätstheorie.
- Die *Technische Informatik* befasst sich mit den hardwareseitigen Grundlagen der Informatik, wie etwa Mikroprozessortechnik, Rechnerarchitektur, eingebettete und Echtzeitsysteme und Rechnernetze.
- Die *Praktische Informatik* entwickelt grundlegende Konzepte und Methoden zur Lösung konkreter Probleme in der realen Welt, beispielsweise der Verwaltung von Daten und Datenstrukturen oder der Entwicklung von Software. Einen wichtigen Stellenwert nimmt dabei die Entwicklung von Algorithmen, d. h. eindeutige Handlungsvorschriften zur Lösung eines Problems wie etwa dem Sortieren von Zahlen oder dem Suchen von Einträgen in Datenbanken, ein.

Theoretische, Technische und Praktische Informatik bilden die Kerninformatik. Ihr steht die Angewandte Informatik gegenüber, welche sich mit der Anwendung informatischer Methoden in Anwendungsdomänen wie Betriebswirtschaft oder Medizin beschäftigt.

Die Einteilung in die Teilgebiete Theoretische, Technische, Praktische und Angewandte Informatik spiegelt sowohl die historische Entwicklung als auch die aktuelle Umsetzung des Unterrichtsfachs Informatik in vielen Lehrplänen wider. Fachlich ist diese Einteilung heute nur noch bedingt sinnvoll. Stattdessen schlägt die Gesellschaft für Informatik (vgl. GI, 2006) die drei großen Gebiete „Informatik Grundlagen“ (Formalismen, Prinzipien, allgemeine Methoden), „Informatik der Systeme“ (Sprachen, Systeme, Einbettungen, Vorgehensweisen, Techniken) und „Anwendungen der Informatik“ vor.

Insgesamt hat sich die Informatik zu einer umfassenden Grundlagen- und Querschnittsdisziplin entwickelt, die sich mit theoretischen, technischen, praktischen und zunehmend auch gesellschaftlichen Fragen der Anwendung und Entwicklung von IKT-Systemen, die heute alle Bereiche unseres Lebens beeinflussen (Stichwort „Digitalisierung“), befasst. Diese tragende Rolle sollte sich auch im Schulunterricht widerspiegeln und die Informatik zentral im Bildungskanon verankern. Im Folgenden werden zunächst die Säulen informatischer Bildung vorgestellt und anschließend Ansätze für das Unterrichten von Informatik abgeleitet und anhand konkreter Praxisbeispiele vorgestellt.

Säulen der Informatischen Bildung

Mit der zunehmenden Digitalisierung aller Lebensbereiche und der damit verbundenen hohen Bedeutung von automatisierter Informationsverarbeitung und Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) nimmt auch die Bedeutung von Informatik und Medien in der modernen Informationsgesellschaft immer weiter zu.

Informatische Bildung hat die Mündigkeit in der Informationsgesellschaft zum Ziel. Sie ist interdisziplinär, indem sie auf der einen Seite die Informatik als Wissenschaft und auf der anderen Seite die Medienbildung, welche den Sozialwissenschaften zuzuordnen ist, berücksichtigt. Dazwischen liegt der Erwerb von Anwendungskompetenz im Umgang mit digitalen Medien. Dieser Zusammenhang ist in Abbildung 2 dargestellt.



Abbildung 2: Säulen der Informatischen Bildung (vgl. Hasler Stiftung, 2013, S. 2)

Die Informatik mit ihren Teilgebieten (siehe vorheriger Abschnitt) bildet als MINT-Fach die ingenieurwissenschaftliche Basis der Informationsgesellschaft. Die Vermittlung zentraler Informatikkonzepte wie jener des Algorithmus werden typischerweise in einem eigenständigen Unterrichtsfach Informatik von dafür speziell ausgebildeten Informatik-Lehrpersonen vermittelt.

Die IKT-Anwendungskompetenz zielt auf das grundlegende Verständnis und vor allem die Anwendung der Informations- und Kommunikationstechnologien wie von Betriebssystemen oder Standardsoftware ab. Die IKT-Anwendungskompetenz stellt neben Lesen, Schreiben und Rechnen die „vierte Kulturtechnik“ dar und wird deshalb auch als Digital Literacy bezeichnet. Da sie nicht auf Wissenschaftlichkeit, sondern auf Anwenderfähigkeit abzielt, ist sie im Sinne der Digitalisierung Teil aller Lehrfächer und ist somit eine Querschnittsdomäne, die von allen Lehrpersonen zu berücksichtigen ist.

Die Medienbildung zielt auf die Vermittlung von Medienwissen, die Nutzung von Medien wie etwa dem Internet und die Reflexion darüber ab. Sie fällt in die Domäne von Medienpädagogen und verfolgt einen sozialwissenschaftlichen Ansatz.

Insgesamt lassen sich mit den drei Bereichen Informatik, IKT-Anwendungskompetenz und Medienbildung Lernziele für die informatische Bildung auf allen Ebenen nach Bloom (vgl. Bloom, 2001), d.h. auf den Ebenen Wissen (engl.: *Knowledge*), Verstehen (engl.: *Comprehension*), Anwenden (engl.: *Application*), Analyse (engl.: *Analysis*), Synthese (engl. *Synthesis*) und Evaluation (engl.: *Evaluation*), erreichen.

Informatische Bildung im Unterricht

Um die beiden wissenschaftlichen Säulen der informatischen Bildung, die ingenieurwissenschaftlich ausgerichtete Informatik und die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Medienbildung, näher zu erläutern, stellen wir in diesem Abschnitt zu diesen beiden Säulen jeweils ein konkretes Unterrichtsbeispiel vor. Beide Beispiele sind jeweils aus Projekten am Institut für Informatik der Universität Innsbruck hervorgegangen.

Informatik: Softwarequalität

Die Entwicklung und damit die Qualität von Software ist ein zentrales Konzept der Praktischen Informatik und speziell des Software Engineering. Laut der deutschsprachigen Fassung der Norm ISO/IEC 25000 System und Software-Engineering – Qualitätskriterien und Bewertung von System- und Softwareprodukten (SQuaRE) – Leitfaden für SQuaRE (vgl. DIN, 2014) ist Softwarequalität die „Gesamtheit der Merkmale und Merkmalswerte eines Softwareprodukts, die sich auf dessen Eignung beziehen, festgelegte Erfordernisse zu erfüllen". Der Begriff Softwarequalität bezieht sich somit auf das betrachtete Softwareprodukt und kann für bestimmte Kategorien von Software, etwa für mobile Anwendungen, definiert werden. Abhängig vom Produkt sind bestimmte Qualitätsmerkmale wie Effizienz (engl.: *Efficiency*), Änderbarkeit (engl.: *Maintainability*) oder Übertragbarkeit (engl.: *Portability*) relevant.

In einem von der Österreichischen Forschungsförderungsgesellschaft (FFG) geförderten Talente Praktikum am Institut für Informatik haben ausgewählte SchülerInnen der Sekundarstufe II in einem zweiwöchigen Praktikum das Thema Softwarequalität für mobile Anwendungen, einer technischen Domäne, welche aus dem Erfahrungsbereich der SchülerInnen stammt, aufgearbeitet.

Die von den teilnehmenden SchülerInnen zu bearbeitende Aufgabe bestand aus insgesamt drei Teilen.

Teilaufgabe 1 bestand im Einarbeiten in das Thema Softwarequalität. Die SchülerInnen haben dabei in Gruppen Qualitätskriterien und ihre Definitionen recherchiert, um in weiterer Folge relevante Kriterien für mobile Anwendungen auszuwählen und die Besonderheiten im Kontext mobiler Anwendungen hervorzuheben.

Teilaufgabe 2 bestand darin den deutschsprachigen Eintrag zum Begriff „Softwarequalität" (vgl. Wikipedia, 2018) durch geeignete Definitionen von Qualitätsmerkmalen für mobile Anwendungen zu ergänzen. Die SchülerInnen haben dabei in mehreren Iterationen Softwaretyp-spezifische Qualitätskriterien für mobile Anwendungen beigetragen. Diese umfassen die Qualitätskriterien Funktionalität, Effizienz, Änderbarkeit, Übertragbarkeit und Konformität. Der Ausschnitt des Wikipedia Eintrags zu Softwarequalität, der die spezifischen Qualitätskriterien für mobile Anwendungen darstellt, ist in Abbildung 3 dargestellt. Zur Änderbarkeit speziell in Bezug auf mobile Anwendungen wird etwa ausgeführt, dass „wesentlicher Unterschied zu Arbeitsplatzrechnern ist die Vielfalt der Plattformen

und deren schnellere Fortentwicklung, die einfaches/schnelles Ändern der Software erfordert.“

Teilaufgabe 3 bestand schließlich darin, die definierten Qualitätskriterien zur Qualitätsbewertung von konkreten mobilen Anwendungen zur Zeiterfassung für Mitarbeiter kleinerer Unternehmen anzuwenden. Abbildung 4 zeigt den Ausschnitt der Qualitätsbewertung für die Screens einer mobilen Anwendung. Die Bewertung der Qualitätskriterien erfolgt von 1 bis 10 und ist jeweils mit einer Begründung fundiert.



https://de.wikipedia.org/wiki/Softwarequalität

Software für mobile Geräte [Bearbeiten | Quelltext bearbeiten]

Funktionalität

Zum Teilkriterium *Sicherheit:* Im Vergleich zu Anwendungen auf stationären Rechnern fallen als sensitive Daten zusätzlich Bewegungsprofile des Nutzers an.[8]

Effizienz

Im Einzelkriterium *Verbrauchsverhalten* kommt der Beanspruchung der Prozessorleistung, des Arbeitsspeichers und des online-Datenvolumens besondere Bedeutung zu. Geringer Akku-Verbrauch kann eine möglichst lange Laufzeit gewährleisten.

Änderbarkeit

Wesentlicher Unterschied zu Arbeitsplatzrechnern ist die Vielfalt der Plattformen und deren schnellere Fortentwicklung,[9] die einfaches/schnelles Ändern der Software erfordert.

Erreicht werden kann diese Flexibilität durch den Einsatz von Frameworks (wie PhoneGap und Xamarin) auf unterschiedliche Betriebssystemen und -Umgebungen eingesetzt und einfach installiert (*Installierbarkeit*) werden können.[10][11] Eine andere Option, um Plattformunabhängigkeit zu erreichen, sind sogenannte Web-Apps, also Applikationen, die in einem Webbrowser angezeigt und bedient werden.

Übertragbarkeit

Merkmal mobiler Geräte sind unterschiedlich kleine Anzeigeflächen (von 1 bis 10 Zoll). Anwendungen müssen auf kleinen Anzeigen bedienbar sein und größere Anzeigen sinnvoll nutzen können. Der Wechsel zwischen Hoch- und Querformat ist auf mobilen Plattformen häufig, auf Arbeitsplatzrechnern die Ausnahme.

Meist ist keine echte Tastatur verfügbar, die Tastatureingabe ist langsamer, es sind weniger Tasten und Tastenkombinationen sind unüblich. Andererseits sind oft alternative Eingabemöglichkeiten vorhanden, die mit Funktionen hinterlegt sein wollen.

Konformität

Zu diesem Qualitätskriterium – das in allen o. g. Kriteriengruppen zutrifft – stellen für das Beispiel *Benutzbarkeit/Bedienbarkeit* die von Herstellern mobiler Systeme bereitgestellten Designrichtlinien/Vorgaben für einen Großteil von Anwendungen eine gute Basis für das Design dar. Beispiele siehe Google[12], Apple[13] und Microsoft[14].

Abbildung 3: Unterkategorie zur Softwarequalität für mobile Geräte im deutschsprachigen Wikipedia Eintrag zu Softwarequalität (vgl. Wikipedia, 2018)

Kriterium	Bewertung ComeAndGo	Begründung ComeAndGo
Home-Screen - Erlernbarkeit	8/10	übersichtlicher und leicht verständlicher Aufbau, keine Erklärungen
Home-Screen - Effizienz	9/10	wenig, einfache Aufgaben, daher schnell zu erledigen
Home-Screen - Wiedererkennungswert	10/10	simpel, daher leicht zu merken
Home-Screen - Fehler	10/10	keine Fehler gefunden
Home-Screen - Zufriedenheit	9/10	kontroverser Kalender, ansonsten sehr zufriedenstellend
Notifications - Erlernbarkeit	10/10	simpel und übersichtlich

Abbildung 4: Qualitätsbewertung einer mobilen Anwendung (eigene Darstellung)

Mit dieser Unterrichtseinheit ist es gelungen ein eher abstraktes Thema aus der Informatik, das von hoher praktischer Bedeutung ist, nämlich das Thema Softwarequalität, für den Wissens- und Erfahrungskontext der SchülerInnen geeignet aufzubereiten. Die SchülerInnen waren sehr motiviert, sich systematisch mit der Qualität mobiler Anwendungen zu beschäftigen und aus der Arbeit der SchülerInnen ist ein öffentlich einsehbarer Beitrag zu einem Wikipedia Eintrag entstanden, was den hohen praktischen Impact und die Bedeutung der Schülerarbeit zusätzlich unterstreicht.

Medienbildung: Datenschutz und Datensicherheit

Datenschutz und Datensicherheit sind in der Welt offener Medien wie des Internets von hoher Bedeutung und deshalb ein wichtiger Aspekt moderner informatischer Medienbildung. Am Institut für Informatik der Universität Innsbruck wurde speziell für die Awareness-Bildung im Bereich Datenschutz (engl.: *Privacy*) und Datensicherheit (engl.: *Security*) ein interaktiver Baukasten bestehend aus Software, Hardware und Lernmaterialien entwickelt, um entsprechende Experimente durchführen zu können.

Dieses sogenannte „Privacy & Security Lab" (vgl. Sillaber 2018) besteht aus vier Modulen: Tracking im Internet, WLAN und Datensicherheit, Phishing sowie Hacking. Jedes der Module beginnt mit einem theoretischen Teil, in dem die SchülerInnen in das Thema eingeführt werden und der Bezug zu aktuellen gesellschafts- und tagespolitischen Themen hergestellt wird. Dies erfolgt zum Beispiel durch Fragen wie „Was bedeutet es für mich, dass Facebook über viele Webseiten, die ich besuche, Bescheid weiß?". Anschließend folgt eine interaktive Hands-On Session, bei der die SchülerInnen selbst das jeweilige Experiment in vereinfachter Form wiederholen. Beispielsweise surfen die SchülerInnen, unter Verwendung einer Software, die graphisch darstellt, welche Unternehmen Webseitenaufrufe aufzeichnen, im Internet. Anschließend werden die Ergebnisse gesammelt und in der Gruppe diskutiert, etwa welche/r SchülerIn hat Webseiten gefunden, die besonders viel/wenig tracken. Abschließend werden noch anhand vorbereiteter Lernmaterialien „Gegenmaßnahmen" besprochen, etwa Software, die vor Tracking schützt, um den SchülerInnen auch die Möglichkeit zu geben, sich kritisch mit dem Gelernten auseinander zu setzen.

Technisch basiert die Lösung auf Raspberry-Pis, die gemeinsam mit entsprechendem Zubehör und einem WLAN Router in einem Koffer zur jeweiligen Unterrichtseinheit transportiert werden können.

Zielgruppe für diese Medienbildungsmaßnahme im Bereich Datenschutz und Datensicherheit sind Schüler der Sekundarstufe II, wobei nur für das Modul Hacking vertiefte ICT-Anwenderkenntnisse und Informatikkenntnisse erforderlich sind. Das „Privacy & Security Lab" wurde bereits an mehreren Schulen erprobt und hat jeweils zu einer erhöhten Awareness für den Datenschutz und die Sicherheit im Medium Internet geführt.

Literatur

Bloom, Benjamin (Hrsg.) (2001): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weilheim: Beltz.

Claus, Volker & Schwill, Andreas (Hrsg.) (2006): *Duden Informatik A – Z: Fachlexikon für Studium, Ausbildung und Beruf*. 4. Aufl. Mannheim: Duden.

DIN (2014): *ISO/IEC 25000 System und Software-Engineering - Qualitätskriterien und Bewertung von System- und Softwareprodukten (SQuaRE) - Leitfaden für SQuaRE*. Abgerufen unter: https://www.din.de/de/mitwirken/normenausschuesse/nia/normen/wdc-beuth:din21:204260933 [Stand vom 01-04-2018].

GI (2006): *Was ist Informatik? Unser Positionspapier*. Abgerufen unter: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/was-ist-informatik-lang.pdf [Stand vom 01-04-2018].

Hasler Stiftung (2013): *Informatik im Lehrplan 21*. Abgerufen unter: http://fit-in-it.ch/sites/default/files/downloads/dok_2013-06-20_informatik_im_lehrplan_21.pdf [Stand vom 01-04-2018].

Sillaber, Christian (2018): *Mobiles Security-Awareness-Training-Kit für den angewandten Informatikunterricht*. Abgerufen unter: https://csillaber.q-e.at/project/mobilessecurityprivacylab/ [Stand vom 01-04-2018].

Wikipedia (2018): *Softwarequalität*. Abgerufen unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Softwarequalit%C3%A4t [Stand vom 01-04-2018].

Medien, Affizierungen, verteilte Agency

Brigitte Hipfl

Zusammenfassung

Die neuen Konfigurationen von Körpern und Technologien, sowie die neuen Intensitäten und Dynamiken, die sich etwa bei Video-Games, Twitter, Memes, Self-Tracking etc. zeigen, konfrontieren uns Medienpädagog_innen, Medien- und Kommunikationswisssenschaftler_innen mit der Herausforderung, theoretische Konzepte zu entwickeln, mit denen einerseits diese komplexen Prozesse, andererseits neue Fragen der Handlungsfähigkeit fassbar werden. In dem Beitrag wird auf Theorien, die gegenwärtig unter dem Label ‚Neuer Materialismus' diskutiert werden, sowie auf Affekttheorien zurückgegriffen um einen Zugang anzubieten, der jenseits traditioneller dualistischer Konzeptionen von Subjekten und Medien angesiedelt ist. Im Zentrum stehen die Relationen zwischen verschiedenen Körpern, Dingen, Objekten, wobei Affekten eine verbindende Funktion zukommt. Daraus resultiert ein Verständnis von Agency als ‚verteilte Agency', da es die Relationen in den verschiedenen Arrangements sind, die das Handlungsvermögen ausmachen.

Einleitung

Die neuen Konfigurationen von Körpern und Technologien, sowie die neuen Intensitäten und Dynamiken, die sich etwa bei Video-Games, Twitter, Memes, Self-Tracking etc. zeigen, konfrontieren uns Medienpädagog_innen, Medien- und Kommunikationswissenschaftler_innen mit der Herausforderung, theoretische Konzepte zu entwickeln, mit denen einerseits diese komplexen Prozesse, andererseits neue Fragen der Handlungsfähigkeit fassbar werden. Bereits seit längerem wird auf die Tragweite der jüngsten Entwicklungen hingewiesen. So betont Friedrich Krotz mit dem Konzept der *Mediatisierung*, dass sich „Handeln und Kommunizieren [...] in einem immer weiter reichendem Ausmaß auf Medien" beziehen (vgl. Krotz 2007, S. 40). Theo Hug verweist auf den *medial turn* als paradigmatischen Wandel, der deutlich macht, dass „Medialität keine optionelle Dimension (ist), die zur Bestimmung von Erziehung, Bildung, Sozialisation, Kommunikation, Gesellschaft und Kultur quasi hinzukommen kann oder auch nicht, sie bezeichnet vielmehr die unausweichliche Verfasstheit dieser Bereiche" (Hug 2005, S. 22). Folgen wir Donna Haraway (1995), dann sind wir bereits alle Cyborgs, da Medien und Technologien inzwischen zu unseren Körpern dazu gehören und unser Alltag bereits davon gekennzeichnet ist, was Haraway als ein Auflösen der Grenze zwischen Mensch und Maschine beschreibt.

Diese Diagnosen eint, dass sie – mehr oder weniger explizit – das bislang vorherrschende Denken in binären Oppositionen wie Subjekt/Medien, Medienproduzent_innen/Rezipient _innen, real/virtuell, aktiv/passiv etc. problematisieren. Wir finden bereits erste Ansätze, in denen begrifflich versucht wird, dem Rechnung zu tragen. Ein Beispiel ist etwa der inzwischen breit verwendete Terminus *Prosumer*, der zum Ausdruck bringen soll, dass bei sozialen Medien die bislang als getrennt gesehenen Bereiche Mediennutzung und -produk-

tion zusammenfallen. Wenn wir jedoch versuchen, diesen Relationen und Verwobenheiten gerecht zu werden, sind wir gefordert, unser theoretisches Instrumentarium weiter zu entwickeln. Welche Konzepte und Zugänge können uns nun dabei behilflich sein? Ich finde in dem Zusammenhang die aktuellen Diskussionen zum neuen Materialismus sowie zu Affekttheorien höchst anregend.

Neuer Materialismus

Die einleitend angesprochenen Fragen und Herausforderungen sind nicht nur in der Medien- und Kommunikationswissenschaft und Medienpädagogik virulent, sondern werden gegenwärtig breit unter dem Label *new materialism* oder *Neo-Materialismus* diskutiert. Damit sind Ansätze und Perspektiven gemeint, die sich vom Denken in klar voneinander getrennten Elementen abwenden und damit auch ein anderes Verständnis unserer Beziehung zur Welt (und damit zur Technologie, zur Umwelt) nahelegen. New materialism steht nicht für ein Neuaufleben materialistischer Zugänge wie des historischen Materialismus bei Hegel und Marx, obwohl auch das gegenwärtig zu beobachten ist.[1] Der historische Materialismus war insofern wichtig, als er auf die Bedeutung der ökonomischen und politischen Strukturen und Machtverhältnisse verwies und eine grundlegende Kritik des Kapitalismus vorgelegt hat. Entsprechend wurde die Wirkweise von Macht zunächst als Top-down-Phänomen verstanden, das sich etwa in der Ausbeutung der Arbeiter durch die dominante Klasse ausdrückt (vgl. Fox & Alldred i.Dr.). Später wurde in neo-marxistischen Zugängen wie z. B. bei Gramsci, Foucault oder in den Cultural Studies, ein differenzierteres Verständnis von Macht entwickelt, die nicht mehr durch Zwang, sondern über die Organisation der Zustimmung der Menschen und über sogenannte Selbsttechnologien wirksam wird.

Der aktuelle „turn to matter“, der im neuen Materialismus zum Ausdruck kommt, speist sich aus der Kritik an strukturalistischen und konstruktivistischen Ansätzen, die zwar die wirklichkeitskonstituierende Funktion von Sprache betonen und die Wirkweise von Macht aufzeigen, aber die materielle Dimension in den Hintergrund rücken. So richtete sich mit dem *cultural turn* und *linguistic turn* der Fokus auf die kulturelle bzw. diskursive Konstruktion von Kultur und Sozialem (vgl. Coole & Frost 2010, S. 2f.; Folkers 2013, S. 18; Fox & Alldred i.Dr.). In der Medien- und Kommunikationswissenschaft schlägt sich dies etwa in dem Mantra von „Medien konstruieren Wirklichkeit“ nieder, das in Fragen resultiert wie: Welche Begriffe werden verwendet, wer/was wird damit sichtbar bzw. ausgeschlossen? Welche Zusammenhänge werden hergestellt, reproduziert, immer wieder zitiert? Wie wird etwas so dargestellt, dass es ‚natürlich' erscheint – wie z. B. Geschlecht? Wie gerade auch an der letzten Frage deutlich wird, gerät mit diesem Zugang das Körper-

[1] So setzen sich Studierende in selbstorganisierten Lesekreisen wieder mit den Texten von Marx auseinander, 2017 wurde in Deutschland ein *Netzwerk Kritische Kommunikationswissenschaft* gegründet (https://kritischekommunikationswissenschaft.wordpress.com).

liche und Materielle selbst aus dem Blick. Damit wird gerade die Tatsache, die Diana Coole und Samantha Frost in der Einleitung des von ihnen herausgegebenen Buches *New Materialisms* (2010, S. 1) ansprechen, nämlich, dass wir Menschen uns in einer materiellen Welt bewegen, selbst aus Materie bestehen und unsere Existenz von unzähligen Mikroorganismen in unseren Körpern abhängt, ausgeklammert. Gerade wenn wir aber die verschiedenen Wandlungsprozesse (von Umwelt, Demographie, Geopolitik bis Ökonomie), die unsere gegenwärtige Situation kennzeichnen, verstehen und uns den daraus resultierenden Herausforderungen stellen wollen, ist, so Coole und Frost (2010, S. 3) eine Einbeziehung der materiellen Ebene unabdingbar.

Genau das versuchen die Zugänge, die unter dem Label ‚new materialism' zusammengefasst werden. Dabei wird sowohl auf ältere materialistische Traditionen zurückgegriffen, die im Denken der Moderne marginalisiert waren. Ein Beispiel ist etwa der Philosoph Spinoza, der als Zeitgenosse Descartes' ein ganz anderes Modell als dessen für das moderne Denken so grundlegenden Dualismus von Körper und Geist und dem damit einhergehenden Verständnis von Materie als quantifizier- und messbare Objekte entwickelt hat, in dem Körper und Geist als eine Substanz gesehen werden und. Vor allem aber werden die neuen Konzeptionen von Materie, die in den Naturwissenschaften entwickelt wurden, aufgegriffen. Die in der Physik entdeckten Dynamiken von Partikeln, Konzeptionen wie Chaostheorie und Komplexitätstheorie verweisen auf selbst-organisierende Prozesse, die bisherige Vorstellungen von einer trägen Masse ablösen. Materialität wird nun als komplexer, durch Offenheit und Kontingenz gekennzeichneter Prozess der Materialisierung verstanden, der durch das Zusammenwirken von verschiedenen Kräften, Relationen und Kreationen gekennzeichnet ist (Coole & Frost 2010, S. 5f.). Oder, anders gesagt, „matter becomes" anstelle von „matter is" (Coole & Frost 2010, S. 10). Damit wird auf die Produktivität von Materie verwiesen, oder, anders ausgedrückt, darauf, dass auch Materie über ein Vermögen von Agency verfügt.

Den verschiedenen Ausformungen der neuen materialistischen Ansätze ist gemeinsam, dass sie eine posthumanistische Orientierung aufweisen, da Leben und Agency nicht nur Menschen, sondern auch Materiellem zugeschrieben wird. Darin besteht auch ein Unterschied zu Ansätzen, die Materielles und Körperlichkeit schon in der Vergangenheit ernst genommen haben, wie etwa Phänomenologie oder Feminismus, wobei der Fokus auf menschliche Körper und Erfahrungen gerichtet war. Der neue Materialismus definiert sich explizit als nicht anthropozentrisch. Materie (das nicht-Menschliche, die Dinge) wird nicht länger als etwas Passives verstanden, mit dem menschliche Akteure etwas machen, vielmehr verfügt auch Materie, unabhängig vom menschlichen Willen und Handeln, über eine Eigenlogik, eine Vitalität (*agency*) (Coole & Frost 2010). Es wird die uns so selbstverständlich als bestimmend erscheinende Rolle menschlichen Handelns in Frage gestellt, da auch Dinge dazu in der Lage sind, „to make things happen" (Fox & Alldred i.Dr.). Damit steht nicht länger das menschliche Denken und Handeln unhinterfragt im Mittelpunkt und die Trennung in Bereiche wie Natur/Kultur, menschlich/nicht-menschlich, Struk-

tur/Agency, Vernunft/Emotion, Geist/Materie wird zurückgewiesen. Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten, komplexe Prozesse besser zu verstehen, indem der Fokus auf das Zusammenspiel der verschiedenen Kräfte und Potentiale gerichtet wird. Dies hat etwa Nancy Tuana (2008) am Beispiel der Effekte von Hurrikan Katrina in New Orleans mithilfe ihres Konzeptes der ‚viscous porosity' zwischen Menschen und ihrer Umwelt vorgeführt.

Welche Implikationen ergeben sich daraus für unser Verständnis von Gesellschaft, von sozialen Prozessen? Die Fokussierung auf die komplexen materiellen Dynamiken und Prozesse bedeutet nicht, dass konstruktivistische Vorstellungen völlig abgelehnt werden. Coole und Frost (2010, S. 27) betonen, dass Gesellschaft sowohl materiell-real und sozial konstruiert ist, da das materielle Leben immer kulturell vermittelt ist. Andreas Folkers (2013, S. 18f.) vertritt eine differenziertere Position, wonach sich bestimmte theoretische Ausrichtungen des Konstruktivismus nicht mit dem neuen Materialismus verbinden lassen. So lässt sich, Karen Barad folgend, der sogenannte ‚Repräsentationalismus', der davon ausgeht, „dass die Sozialwelt zur von ihr unterschiedlichen Welt der Materie bzw. der Objekte nur über mentale oder symbolische Repräsentationen Zugang hat" (Folkers 2013, S. 19) nicht mit den Annahmen des neuen Materialismus vereinbaren. Beim Repräsentationalismus wird von einer klaren Trennung zwischen Subjekten und Objekten ausgegangen und die Objekte werden in erster Linie als Träger von Bedeutungen verstanden.

Der ‚linguistische Konstruktivismus' überwindet zwar mit seiner Fokussierung auf Sprachspiele, Sprechakte und die Performativität von Sprache den ‚Repräsentationalismus', allerdings bleibt Materie, so Folkers, „ein passives Produkt von Diskurspraktiken" (Folkers 2013, S. 20). Auch praxistheoretische Ansätze, wie sie von Bourdieu, Latour oder Reckwitz entwickelt wurden, greifen nach Folkers (2013, S. 21f.) zu kurz. So erheben zwar praxeologische Zugänge, wie Reckwitz (2016, S. 97) betont, den Anspruch, „einen anderen Blickwinkel auf das Soziale wie auf das menschliche Handeln zu werfen", indem das Soziale in Praktiken, „das heißt in körperlich verankerten und von einem kollektiven impliziten Wissen getragenen Verhaltensroutinen" verortet wird. Aufgrund der impliziten Wissensschemata sind demnach soziale Praktiken immer als kulturelle Praktiken, aufgrund ihrer Verankerung in den Körpern und Artefakten, gleichzeitig immer auch als materielle Praktiken zu verstehen (Reckwitz 2016, S. 97-98). Obwohl in den Praxistheorien mit Körpern und Artefakten die materielle Dimension aufgegriffen wird, gehen diese Theorien nach Folkers (2013, S. 21-24) nicht weit genug. Sie sind durch eine Asymmetrie zwischen Praktiken und Materialität als materialisierter Praxis, oder, wie er es zuspitzt, zwischen lebendiger und toter Praxis gekennzeichnet. Für Folkers wird in praxeologischen Zugängen einerseits von lebendigen Praktiken, andererseits von in Dingen geronnener sozialer Praxis gesprochen. Letzteres wird als Kitt der Gesellschaft angesehen, als das, was Gesellschaft dauerhaft und stabil macht. Damit wird Materialität „einseitig auf eine passive, träge und stabilisierende Rolle für die Gesellschaft fixiert" (Folkers 2013, S. 22), wogegen der neue Materialismus gerade nicht die stabilisierende, sondern die „dynamisierende, ja

beschleunigende Qualität von materiellen Operatoren“ betont (Folkers 2013, S. 23). Anstelle von einer „Verkleisterung einzelner Teile“ wird im neuen Materialismus davon ausgegangen, dass diese Operatoren etwas in Bewegung setzen und auf diese Weise Kollektive erzeugt werden. Dabei wird nicht länger auf handelnde Akteure und soziale Strukturen zurückgegriffen um das Soziale zu erklären, sondern auf ‚Ereignisse‘ (Folkers 2013, S. 23).

Als die solchen Ereignissen und den daraus erwachsenden Entwicklungen angemessene wissenschaftliche Haltung empfiehlt Folkers mit Bezug auf Isabelle Stengers’ ‚spekulativen Konstruktivismus‘ die „Offenheit für das Wundersame, Überraschende und Eigensinnige der untersuchten *matters*. [...] Spekulation ist die Haltung, die auf die ereignishafte Potenzialität der Materialität gefasst ist.“ (Folkers 2013, S. 24). Im neuen Materialismus wird nicht mehr von der Wirkung von Strukturen ausgegangen, sondern der Ansatzpunkt sind Ereignisse und die Vorstellung, dass es die Effekte solcher Ereignisse sind, welche die Welt produzieren. Konkret geht es darum, Ereignisse daraufhin zu untersuchen, wie sich hier verschiedene Elemente zu einem bestimmten Gefüge miteinander verknüpfen. Der Fokus richtet sich hier also auf die Relationen und was diese ‚tun’, was dadurch produziert wird. (Fox & Alldred i.Dr.)

Affizierungen, verteilte Agency und Assemblagen

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, wird die materielle Welt nicht als etwas gesehen, das aus fixen, stabilen Elementen besteht, sondern aus Relationen, die bei Ereignissen in nicht vorhersehbarer Weise auftreten können. In diesem Sinn haben Körper (menschliche Körper, aber auch alle anderen Dinge) keine stabile Form, vielmehr werden sie durch diese Relationen produziert (Fox & Alldred i.Dr.). Dies kann auch als konsequentes Weiterdenken und als Radikalisierung des „performative turns“, wie er sich etwa in Konzepten des „doing gender“, „doing culture“, „doing memory“ etc. niederschlägt, gesehen werden.

Mit dem Fokus auf Ereignisse geht es nun um die Erforschung der je spezifischen Relationen, die diese Ereignisse ausmachen. Auf diese Weise wird es uns möglich, Kontinuitäten sowie Prozesse des Werdens, die die Welt ausmachen, zu erforschen (Fox und Alldred i.Dr.). Dazu brauchen wir Konzeptionen und theoretische Werkzeuge, mit denen dies möglich ist. Ein Ansatz stammt von Deleuze und Guattari, die, sich auf Spinoza beziehend, allen Dingen das Vermögen zuschreiben, zu affizieren und affiziert zu werden (Massumi 2015). Mit Affekt ist hier nicht eine starke emotionale Reaktion oder ein menschliches Gefühl gemeint, sondern das Vermögen von Körpern und Dingen ganz generell (nicht nur von menschlichen Körpern), Verbindungen zu anderen Körpern herzustellen. Affekte können nach Brian Massumi (2002) als „Formen des Verbindens“ verstanden werden. Wie Seigworth und Gregg (2010, S. 2) betonen, sind diese Kräfte nicht notwendigerweise immer stark, kräftig, es kann sich auch um kleine alltägliche, fast unbemerkte Momente, Bewegungen handeln, die uns zu etwas veranlassen (und uns dies zumeist nicht bewusst ist). Erst später, rückblickend, können wir dies als Erfahrung beschreiben, einord-

nen. Affekt als da, was zwischen Körpern, Dingen ist, wird auch als Atmosphäre beschrieben, als Aura, als das, wie es sich in einer bestimmten Situation/in einem bestimmten Moment anfühlt (bei einem Sonnenuntergang in den Bergen, wenn man in einen Hörsaal kommt o. ä.).

Körper, Dinge lassen sich demnach über ihre Kapazität zu affizieren und affiziert zu werden, charakterisieren. Affizierungen können in unterschiedlicher Form – biologisch, technisch, emotional, sozial, politisch etc. – erfolgen. Von Karen Barad, einer Physikerin, die eine einflussreiche Vertreterin des neuen Materialismus ist, gibt es dazu ein schönes Wortspiel, das dies veranschaulicht. Sie spricht von ‚response-ability', der Möglichkeit, auf anderes zu reagieren, (neue) Verbindungen mit anderen Körpern, Dingen einzugehen (Barad 2012). Dies gilt sowohl für Menschen als auch für alles, das nicht-menschlich ist. Als Resultat kann es zu einer ‚Spezifizierung' des Vermögens von Körpern, zu affizieren und affiziert zu werden, kommen, oder zu einer Erweiterung dieses Vermögens, was so weit gehen kann, dass sich der Zustand von Körpern verändert (Fox und Alldred i.Dr.). Dieses Vermögen der Körper ist nicht eine Eigenschaft der Körper, sondern ist etwas, das sich in Relationen, eben durch die Affizierungen, konstituiert. Damit werden Differenzierungen der Art, dass ein Körper als Subjekt, ein anderer als Objekt gilt, hinfällig, da es immer um die Relationen geht, die etwas konstituieren (Bennett 2010). Wozu Körper in der Lage sind, hängt demnach immer von anderen Körpern bzw. von den Arrangements von Körpern ab, weshalb auch nicht im Voraus gewusst werden kann, wozu Körper in der Lage sind (Andersen 2014, S. 9-10). Damit ergibt sich eine völlig andere Sicht der Welt als die, die Strukturen als Grundlage verstehen. Was die Welt ausmacht, emergiert ständig aufgrund von Relationen, die spezifische, für eine bestimmte Zeit bestehende Gefüge bilden (Fox & Alldred i.Dr.).

Es wird also nicht länger vom Common Sense Verständnis von Agency ausgegangen, wonach Agency etwas ist, das jemand ‚hat', das sich also auf Aktionen eines menschlichen Akteurs mit bestimmten Intentionen bezieht (Slack & Wise 2005, S. 115f.). Vielmehr ist Agency als Prozess, als Relation zu sehen, in die auch Dinge (wie z. B. Technologien, Medien) involviert sind (Slack & Wise 2005, S. 117). Technologien und Medien sind nicht einfach nur Werkzeuge, die Menschen nutzen, sondern aktive Kräfte (Slack & Wise 2005, S. 122).[2]

---

[2] Diese Sichtweise wird auch in der Akteur-Netzwerk-Theorie vertreten, die im Rahmen der Wissenschafts- und Technikforschung maßgeblich von Michel Callon und Bruno Latour entwickelt wurde (Latour 2005). Menschen sind nie die alleinigen Akteure, sondern agieren immer in Abhängigkeit von anderen Akteuren (Dingen, Menschen) in spezifischen Situationen oder Kontexten, die gerade durch die Verbindung, Artikulation der verschiedenen Akteure gekennzeichnet ist und als Netzwerk bezeichnet wird. Das heißt auch, dass Akteure erst im Aufbau des Netzwerks zu Akteuren werden (Peuker 2010, S. 325). Was nach Slack und Wise (2005, S. 123) allerdings in der Konzeption zu kurz kommt, ist die Tatsache, dass in solchen Netzwerken nicht alle Elemente über ein gleiches Maß an Agency verfügen, dass Agency und Macht nicht gleich verteilt sind.

Jane Bennett (2010, S. 21f.) schlägt vor, von ‚distributive agency', von ‚verteilter Agency' zu sprechen. Agency kann nicht nur einem Element (traditionellerweise menschlichen Subjekten oder Technologien) zugeschrieben werden kann, sondern verteilt sich auf all die heterogenen Elemente, die zusammen eine Situation, einen Einheit bilden. Bennett bringt als Beispiel die Sätze in ihrem Buch, die aus der Verbindung verschiedener Akteure erwachsen sind. Sie listet nur einige auf wie: ‚ihre' Erinnerungen, Intentionen, Auseinandersetzungen, Bakterienkulturen in ihrem Körper, Blutzucker, Brille, Computer-Tastatur, Vogelgesang durch das offene Fenster, Luftpartikel im Raum. Was Bennett hier beschreibt, ist etwas, das von Gilles Geleuze und Felix Guattari als Gefüge, als Assemblage verstanden wird.

Mit dem Konzept der Assemblage, wie es von Deleuze und Guattari (vgl. Buchanan 2017) entwickelt wurde, wird ein Werkzeug bereitgestellt, mit dem sich die Dynamiken der Artikulation bzw. Affizierungen untersuchen lassen. Assemblagen – Deleuze und Guattari sprechen im französischen Original von ‚Agencements' – sind Arrangements, die durch die Verbindungen von unterschiedlichen Körpern und Dingen zustande kommen. Das Konzept der Assemblage (im Deutschen wird auch der Begriff ‚Gefüge' verwendet) soll der Tatsache Rechnung tragen, dass Leben insgesamt und alle Dinge des Lebens (von menschlichen Körpern bis zu Institutionen) durch Relationen, das heißt, durch Prozesse der Verknüpfungen heterogener Elemente (die nicht notwendigerweise zusammengehören) zustande kommen.[3] Solche Assemblagen finden sich auf allen Ebenen – auf der Ebene von Zellen, Organisationen, gesellschaftliche Formationen, aber auch jede Forschung ist zum Beispiel eine Assemblage (vgl. Folkers 2013, S. 27). Auch ein menschlicher Körper ist eine Assemblage, die aus genetischem Material, aus verschiedensten Mikroorganismen, Fleisch, Vorstellungen, Diskursen, Formen des Begehrens, Praktiken etc. sowie der Beziehungen zu anderen Körpern besteht. Körper verändern sich im Laufe des Lebens durch Verknüpfungen mit anderen Assemblagen – wie z. B. mit sozialen Institutionen (wie etwa Schule), mit verschiedenen Sportarten, mit Diäten, etc. (Colebrook 2002, S. xx).

All diese Dynamiken und Prozesse von Assemblagen sind Teil der je spezifischen gesellschaftlichen und ökonomischen Machtverhältnisse, wie sie in Diskursen, Kategorisierungen, kulturellen Normen, Kodes, Institutionen, Technologien, Architektur etc. zum Ausdruck kommen. Diese werden in Assemblagen in der Form wirksam, als sie zu ordnen, regulieren und definieren versuchen, was Körper tun können. Auf diese Weise können spezifische Assemblagen aufrechterhalten werden, indem sozial akzeptierte Verknüpfun-

[3] Ein in vielerlei Hinsicht vergleichbares Konzept, das Konzept der Artikulation, wurde in den Cultural Studies von Stuart Hall (1996) entwickelt. Artikulation meint die Verknüpfung von Elementen, die nicht notwendigerweise miteinander verbunden sind. Dabei handelt es sich um Elemente ganz unterschiedlicher Art, wie Dinge, Konzepte, Institutionen, Praktiken, die gemeinsam eine (vorübergehende) Einheit bilden. Genau genommen sind die jeweiligen Dinge, Konzepte, Institutionen auch wieder Artikulationen, also auch Teile von Verknüpfungen mit anderen Elementen. Für Hall war dies ein Weg, den komplexen Charakter von sozialen Formationen fassbar zu machen.

gen nahegelegt bzw. gestützt werden. Andere Formen des Handelns/Fühlens, wie auch das Begehren nach anderen Formen werden eingedämmt. Konkret funktioniert das etwa darüber, dass unsere Wünsche, unser Begehren in der Werbung oder über andere Medieninhalte direkt angesprochen wird. Wir haben es hier mit einem umkämpften Terrain zu tun, das durch unterschiedliche Bewegungen gekennzeichnet ist. So gibt es ständig Versuche der Fixierung und Stabilisierung spezifischer Assemblagen; aber es gibt immer wieder auch neue Verbindungen, wodurch sich neue Möglichkeiten eröffnen, was Körper tun und begehren können und Wege aus bestehenden Gefügen weisen. Auf diese Weise können sich neue Formen von Kollektivität entwickeln, worauf wieder Relationen folgen, mit denen die alten Verbindungen gestärkt werden. Alle Assemblagen sind durch die ständige Bewegung zwischen diesen, auch als molar und molekular beschriebenen Organisationsformen gekennzeichnet. In der Terminologie von Deleuze und Guattari wird in dem Zusammenhang von Prozessen der Territorialisierung, Deterritorialisierung und Reterritorialisierung gesprochen (vgl. Colebrook 2002, S. xxii).

Jede Assemblage, mit der wir uns verknüpfen, positioniert uns in eine spezifische Beziehung zur Welt: Wie verstehen wir uns selbst? Wer bzw. wie können wir sein? Was können wir tun? Jede Assemblage gestaltet Raum in spezifischer Weise und ermöglicht spezifische Formen des Handelns (Wise 2012, S. 159). Dies soll am Beispiel der Diskussion von Gesundheitstechnologien – wie elektronische Blutdruckmonitore oder self-tracking-Armbänder wie *FitBit*, die Informationen zur körperlichen Fitness aufzeichnen – verdeutlicht werden. Nick Fox (2017) beschreibt diese als Assemblagen, die zumindest die folgenden Relationen umfassen: Gefäßsystem – technisches Gerät – der/die Nutzer/in – Hersteller – Biomedizin – Angehörige von Gesundheitsberufen. In diesen Assemblagen produzieren diese Relationen eine spezifische ‚Affektökonomie', die bestimmend dafür ist, was das Gerät und die anderen Relationen in der Assemblage tun können. Am Beispiel des Blutdruckmonitors besteht das primäre affektive Vermögen darin, Feedback über ansonsten nicht zugängliche Werte zu liefern und dies wiederum produziert bei den Nutzer_innen das Vermögen, den eigenen Blutdruck im Vergleich mit anderen/früheren Werten zu bewerten und entsprechende Maßnahmen zu setzen (wie z. B. mehr Bewegung zu machen). Gleichzeitig werden auch die (mikro)politischen Effekte erkennbar. Mit dieser Assemblage werden die Nutzer_innen dafür verantwortlich gemacht, die eigenen Werte zu beobachten und in der Folge darauf zu reagieren. Damit weitet sich der biomedizinische Blick über klinische Settings in den häuslichen Bereich aus. Zudem kommt es zu einem Outsourcing und zur Privatisierung von medizinischem Monitoring.

Am Beispiel von self-tracking-Geräten, die ständig Informationen über Puls und andere körperliche Parameter abgeben, zeigt sich, wie diese Assemblagen neue Formen des Handelns ermöglichen. So werden die Nutzer_innen zu Aktivitäten motiviert (z. B. mehr Sport oder Schlaf, sie können ihre Werte mit denen ihrer Peers vergleichen), gleichzeitig kommt es zu einer ‚Responsibilisierung' der Nutzer_innen. Den Herstellern eröffnet die Analyse der aufgezeichneten Daten der Nutzer_innen die Möglichkeit zu zielgerichteten Marke-

ting-Initiativen. Aus gesellschaftlicher Perspektive stärken solche Assemblagen individualisierte Modelle von Krankheit und Gesundheit.

Konsequenzen für Medienforschung und Medienpädagogik

Die in diesem Beitrag vorgestellte Perspektive legt einen Zugang nahe, der nicht bei den Subjekten oder den Medien als Forschungseinheit ansetzt und auch nicht von Wirkungen digitaler Medien auf Subjekte spricht, sondern auf Verbindungen, auf Relationen fokussiert. Wir sind aufgefordert, die Verknüpfungen und das Fließen von Affekten in Assemblagen und zwischen Assemblagen herauszuarbeiten (zu kartographieren) und zu untersuchen, welche Formen des Handelns, Fühlens und Begehrens produziert werden. Hier stehen Verknüpfungen, Artikulationen im Mittelpunkt und was diese Artikulationen ‚tun'. Mithilfe des Konzepts der Assemblage kann Medienforschung betrieben werden, ohne dass diese von vornherein schon dem Vorwurf ausgesetzt ist, ‚medienzentriert' oder ‚technikzentiert' zu sein (Slack & Wise 2005; Morley 2009), geht es doch darum, die Prozesse der Verbindungen aufzuspüren und zu erforschen, was diese produzieren. Im Unterschied zur traditionellen Forschung, mit der versucht wird, mit verschiedenen Methoden bestimmte Phänomene so zu untersuchen, dass sie beschrieben, klassifiziert werden können, geht es nun darum, die Komplexität und die Dynamiken dieser Prozesse zu analysieren. Damit ist es möglich, ein differenzierteres Verständnis der Wirkweise von Macht zu erhalten und damit Ansatzpunkte für ein Eingreifen in Richtung Veränderung zu eröffnen (Slack & Wise 2005, S. 132f.)

Mit diesem Zugang ist auch Forschung oder medienpädagogische Arbeit als Assemblage zu verstehen. In Forschungsprozessen kommt es zum Zusammenwirken verschiedener Komponenten wie: Forschungswerkzeug (Interviewleitfaden, Fragebogen etc.); Technologien für das Aufzeichnen und die Analyse von Daten; Computer-Software und -Hardware; Theorien, Thesen, Hypothesen; Forschungsliteratur und Ergebnisse bereits durchgeführter Studien; Daten, die aufgrund der Verwendung der gewählten Methoden und Techniken produziert wurden; Ereignisse, die erforscht werden; die physischen Orte, an denen die Forschung durchgeführt wird; Rahmenbedingungen für wissenschaftliche Forschung; Ethik-Codes; Bibliotheken, Bücher, Zeitschriften; Forscher/Forscherin (Fox & Alldred i.Dr.). Gleichzeitig kommt den Forschenden als einem Scharnier der Relationen in diesem Gefüge große Verantwortung zu. Sie müssen sich immer der Frage stellen, was sie mit ihrer Forschung machen. Denn sie sind mitverantwortlich für die Relationen, Affizierungen und Gefüge, die sich konstituieren. Jede Entscheidung eines Forschers/einer Forscherin resultiert in einem spezifischen Blick auf das Forschungsfeld; Karen Barad, einflussreiche Vertreterin eines feministischen Materialismus spricht in dem Zusammenhang von ‚agentiellem Schnitt' (Barad 2007, S. 139).

Für den Bereich der Medienpädagogik gilt es, sich nicht von populären Diskursen leiten zu lassen, die Medien und Technologien als zentrale Einflussfaktoren problematisieren. Vielmehr sind wir gefordert, den Blick auf die jeweiligen Assemblagen, die sich formie-

ren, zu lenken. Es geht darum, die Relationen und was diese produzieren (wie zum Beispiel, welche Handlungsspielräume der Beteiligten sie eröffnen) einer kritischen Analyse zu unterziehen (vgl. z. B. Hipfl 2015). Es gilt auch, zu überlegen, welche neuen Relationen sich durch die Bereitstellung von geplanten ‚Ereignissen' entwickeln können. All dies soll aber mit dem Bewusstsein erfolgen, dass wir nie genau wissen und vorhersagen können, wie Körper reagieren. Es braucht also vor allem auch eine Bereitschaft und Offenheit, sich auf Neues einzulassen.

Literatur

Andersen, Ben (2014): *Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions*. Surrey, Burlingon: Ashgate.

Barad, Karen (2007): *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning.* Durham: Duke University Press.

Barad, Karen (2012): „Matter feels, converses, suffers, desires, yearns, and remembers." Interview with Karen Barad. In: Dolphijn, Rick & van der Tuin, Iris (Hrsg.): *New Materialism: Interviews and Cartographies*. Ann Arbor: Open Humanities Press, S. 48-70.

Bennett, Jane (2010): *Vibrant matter. A Political Ecology of Things*. Durham, London: Duke University Press.

Buchanan, Ian (2017). Assemblage theory, or, The future of an illusion. *Deleuze Studies,* 11 (3), S. 457–474.

Colebrook, Claire (2002). *Understanding Deleuze.* Crows Nest: Allen Unwin.

Coole, Diana & Frost, Samantha (2010): *New Materialisms. Ontology, Agency, and Politics.* Durham, London: Duke University Press.

Folkers, Andreas (2013): Was ist neu am neuen Materialismus? – Von der Praxis zum Ereignis. In: Goll, Tobias; Keil, Daniel & Telios, Thomas (Hrsg.): *Critical Matter. Diskussionen eines neuen Materialismus.* Münster: edition assemblage, S. 17–34.

Fox, Nick J. (2017): Personal health technologies, micropolitics and resistance: A new materialist analysis. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 21 (2), S. 136–153.

Fox, Nick J. & Alldred, Pam (i. Dr.): New Materialism. In: Atkinson, Paul A.; Delamont, Sarah; Hardy, Melissa A. & Williams, Malcolm (Eds.): *The SAGE Encyclopedia of Research Methods*. London: Sage.

Hall, Stuart (1996): On postmodernism and articulation: An interview with Stuart Hall, edited by Lawrence Grossberg. In: Morley, David/Kuan-Hsing, Chen (Hrsg.): *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies.* New York: Routledge, S. 131–150.

Haraway, Donna (1995): Ein Manifest für Cyborgs. In: Haraway, Donna: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt u. a.: Campus, S. 33–72.

Hipfl, Brigitte (2015): Medialisierung und Sexualisierung als Assemblagen gegenwärtiger Kultur – Herausforderungen für eine (Medien)Pädagogik jenseits von ‚moral panic'. In: Aigner, Josef; Hug, Theo; Schuegraf, Martina & Tillmann, Angela (Hrsg.): *Medialisierung und Sexualisierung – vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung.* Wiesbaden: Springer, S. 15–32.

Hug, Theo (2005): Medial Turn – Neue Herausforderungen der Österreichischen Medienpädagogik. In: Paus-Hasebrink, Ingrid & Hipfl, Brigitte: Medienpädagogik in Österreich: Perspektiven, Potenziale und Probleme. Ein Kaleidoskop in acht Bildern. *Medienpädagogik,* Abgerufen unter: http://www.medienpaed.com/article/view/72/72 [Stand vom 25-05-2018].

Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation.* Wiesbaden: VS Verlag.

Latour, Bruno (2005): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Massumi, Brian (2002): *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*. Durham, London: Duke University Press.

Massumi, Brian (2015): *Politics of affect*. Cambridge, Malden: Polity Press.

Morley, David (2009): For a materialist, non-media-centric media studies. *Television and New Media*, 10 (1), S. 114–116.

Netzwerk Kritische Kommunikationswissenschaft. Abgerufen unter: https://kritischekommunikationswissenschaft.wordpress.com [Stand vom 25-05-2018].

Peuker, Birgit (2010): Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT). In: Stegbauer, Christian & Häußling, Roger (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 325–335.

Reckwitz, Andreas (2016): Praktiken und ihre Affekte. Zur Affektivität des Sozialen. In: Andreas Reckwitz*: Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie.* Bielefeld: transcript, S. 97–114.

Seigworth, Gregory J. & Gregg, Melissa (2010): An inventory of shimmers. In: Gregg, Melissa & Seigworth, Gregory J. (Hrsg.): *The affect theory reader.* Durham, London: Duke University Press, S. 1–25.

Slack, Jennifer Daryl & Wise, Macgregor (2005): *Culture + Technology. A Primer*. New York: Peter Lang.

Tuana, Nancy (2008): Viscous porosity: Witnessing Katrina. In: Alaimo, Stacy & Hekman, Susan (eds.): *Material Feminisms.* Bloomington: Indiana University Press, S. 323–333.

Wise, J. Macgregor (2012): Attention and assemblage in the clickable world. In: Packer, Jeremy & Wiley, Stephen B. Crofts (Hrsg.): *Communication matters. Materialist approaches to media, mobility, and networks*. London/New York: Routledge, S. 159–172.

Welche Medienkritik brauchen wir?

Marie-Luisa Frick

Zusammenfassung

Medienkritik – hier verstanden als Prüfung journalistischer Produkte anhand medienethischer Prinzipien sowie als Unterscheidung verschiedener so bemessener Qualitätsniveaus – hat eine lange Tradition. Und für eine sich aufklärende, demokratische Gesellschaft ist sie unerlässlich. Zugleich ist Medienkritik (Stichworte „Lügenpresse" und „fake news") zunehmend dem Verdacht ausgesetzt, von Ressentiment getragen oder von „postfaktischen" Abwehrhaftungen motiviert zu sein. Vor diesem Hintergrund möchte ich folgende Fragen erörtern: Welche Erwartungen haben wir an Medien und wie beeinflussen Pluralisierung, Digitalisierung und Semiprofessionalisierung ihre Einlösbarkeit? Wie lässt sich zwischen berechtigter und unberechtigter Medienkritik unterscheiden, ohne darauf abzustellen, von wem bzw. welchem politischen Lager sie vorgebracht wird? Welche Qualitätsstandards lassen sich aus dem Auftrag von Medien in demokratischen Gesellschaften ableiten? Sind darüber hinaus weitere ethische Maßstäbe sinnvoll? Wie kann ein reflektierter Umgang mit Medienkritik dazu beitragen, das Glaubwürdigkeitsproblem etablierter Medien zu lösen?

Zum Status quo: Medienkritik zwischen Omnipräsenz und Problematisierung

Diagnosen wie „Aufstand des Publikums", „Vertrauenskrise", „Anti-Elitenproteste" vermitteln den Eindruck, als stünden wir vor neuartigen gesellschaftlichen Phänomenen und Herausforderungen. Zumindest was die Kritik an Medien betrifft – präziser: an Produkten journalistischen Schaffens und/oder auch ihren systemischen Bedingungen –, kann diese auf eine lange Tradition zurückblicken (vgl. Kleiner 2010). Sie reicht zu den Anfängen moderner Massenmedien selbst zurück und wurde selten schärfer formuliert, als etwa in Noam Chomskys ‚Propagandamodell'. Demnach „dienen Medien den eng miteinander verzahnten Interessen der wirtschaftlichen und staatlichen Macht. Diese Interessen beschränken die Berichte und Analysen auf eine den etablierten Privilegien nützliche Weise und begrenzen demzufolge auch die entsprechenden Debatten und Diskussionen" (1991/2003, S. 65).

Was ist nun neuartig an der gegenwärtig in zahlreichen europäischen Gesellschaften (und auch den USA) unüberhörbaren Frustration vieler Menschen mit ‚den Medien'?[1] Neu ist zunächst das Ausmaß des Unmutes, der sich nicht nur bzw. nicht länger auf Gruppen und Personen aus dem traditionell ‚linken' politischen Spektrum reduzieren lässt, sondern sich gleichermaßen universalisiert hat. Das trifft vor allem auf Europa zu, denn in den USA ist

---

[1] Zur Glaubwürdigkeitsdebatte siehe auch Mauler et al. (2017).

Kritik an ‚Medieneliten' und ihrem „liberal bias"[2] seit langem integraler Bestandteil des politischen Diskurses (vgl. etwa Goldberg 2003; Kuypers 2002). Die Zeiten, in denen Kritik beispielsweise an der „Springer-Presse" das Monopol einer ‚progressiven' akademischen Avantgarde war, sind passé. Medienkritik wird heute von verschiedenen gesellschaftlichen bzw. politischen Kräften vorgetragen, sie ist gewissermaßen omnipräsent. In ihr treffen sich auch in anderen Belangen gegensätzliche politische Perspektiven. Wenn etwa US-Präsident Donald Trump verlautbart „FAKE NEWS media […] is not my enemy, it is the enemy of the American people" (2017), so könnte man darin eine Paraphrase eines Ausspruchs von Bernie Sanders erblicken, der mahnt: „What the mainstream media has got to understand is that they are far more removed from the reality of where many American people are" (zit. in Sainato 2017).[3]

Medienkritik üben darüber hinaus auch Experten unterschiedlicher Fachbereiche. Den öffentlich insbesondere in Deutschland inzwischen regelmäßig widerhallenden Vorwurf der „Lügenpresse" aufgreifend, beschreibt Ulrich Teusch das Versagen von Mainstream-Medien unter dem Verdikt der „Lückenpresse". Diese sei gekennzeichnet durch folgende drei Aspekte: „*Erstens* werden Nachrichten in ganz bestimmter Weise gewichtet. *Zweitens* werden Nachrichten gezielt unterdrückt. *Drittens* werden Nachrichten in tendenziöser Weise bewertet […]" (2016, S. 40). Als Beispiel einer solchen tendenziösen Wertung führt er an: „Obama ist ‚US-Präsident', Putin hingegen ‚Kreml-Chef'. Milliardäre in den USA heißen ‚Großinvestoren', in Russland ‚Oligarchen'" (ibid., S. 131). Ebenfalls ins Gericht mit dem Zustand der deutschen Medienrealität und -praxis geht Uwe Krüger. Dass Menschen Vertrauen in Medien verlieren, sei nicht unbegründet, denn „solange ‚Mainstream-Medien' die PR-Erzählungen der eigenen Regierung und ihrer Verbündeten medial verstärken, anstatt sie zu demaskieren und deren blinde Flecken auszuleuchten, solange werden die Zweifel an ihrer Objektivität nicht verschwinden" (2016, S. 139).

Geringes Vertrauen in ‚(die) Medien' lässt sich an statistischen Erhebungen nachvollziehen. Glaubt man etwa einer Umfrage in den USA, denken nur 4 von 10 US-Bürgern und Bürgerinnen, dass Medien objektiv berichten (vgl. McCarthy 2014). In Europa deuten Untersuchungen auf eine ähnliche Situation hin: 38 Prozent der Befragten gaben an, nur geringes oder kein Vertrauen in ‚(die) Medien' zu haben (Statista 2016). Zwar gibt es Hinweise, dass jüngst das Vertrauen zumindest europäischer Bürger und Bürgerinnen in die traditionellen Medien wieder leicht steigt – größtes Vertrauen genießt dabei ungeachtet vorhandener regionaler Unterschiede das Radio –, wie sehr diese aber in den vergangenen Jahren an Bedeutung eingebüßt haben, zeigt neben dem gewachsenen Interesse an vergleichendem Konsum internationaler Medienprodukte der Aufstieg alternativer Medien. Auf diese weichen Menschen aus, die ihre Informationsbedürfnisse nicht länger durch den Konsum klassischer Tageszeitung oder öffentlich-rechtlicher Rundfunkinstitutionen be-

2 Zur Kritik daran siehe insbes. McChesney (2004).

3 Vgl. auch das Kapitel *Corporate Media and the threat to our democracy* in Sanders (2016).

friedigt sehen. Dafür steht heute Dank des Internets ein unüberschaubar vielfältiges Angebot an alternativen Programmen und Weblogs für jegliche ideologische Präferenz zur Verfügung (Stichworte *Democracy Now*, *Global Research*, *Breitbart News*, *NachDenkSeiten*, *NEOPresse* etc.). Darüber hinaus zeigen so genannte „Wachhund-Seiten" (Stichworte *Media-Lens*, *Propagandaschau*, *ORF-Watch* etc.), dass viele Bürger und Bürgerinnen in Europa und den USA das Bedürfnis haben, (vermeintliche) Fehleistungen traditioneller Medien bewusst zu machen und Konsequenzen einzufordern.

Wie sind solche Tendenzen, die über eine bloße Diversifikation des Medienkonsums insofern hinausgehen dürften, als ihnen ein breiter Unmut über gewisse Produkte journalistischen Schaffens zugrunde zu liegen scheint, nun zu beurteilen? Eine verbreitete Reaktion auf die „Vertrauenskrise der Medien" ist Unbehagen und Abwehr. Diese drückt sich in der Rede von so genannten ‚fake news' aus, die jenseits des professionellen Journalismus nun unkontrollierbar gedeihen und sogar ein ‚postfaktisches Zeitalter' einläuten würden. Durch den Ansehensverlust der traditionellen Medien, an welchem sie zwar nicht ganz unschuldig seien, drohe, so formuliert es Tom Nicholas, der Unterschied zwischen echter Expertise und Pseudokompetenz bis zur Unkenntlichkeit nivelliert zu werden. Aus Medienskepsis werde langsam aber sicher offene Feindseligkeit, erwachse primitiver Anti-Intellektualismus: „I fear we are witnessing the death of the ideal of expertise itself […]" (2017, S. 3).

Eine zu solchen besorgt-lamentierenden Blicken alternative Einschätzung kann darin bestehen, in Medienkritik einen emanzipatorischen Impetus anzuerkennen. Demnach besitzen in einer sich aufklärenden Gesellschaft Experten wie Journalisten und Journalistinnen keine natürliche Autorität, sondern müssen sich diese verdienen, indem sie ihre Aufgabe bestens erfüllen. Was, wenn die Krise des Vertrauens in klassische Medien, wenn man dieser Diagnose folgt, (auch) die Folge einer Krise der Qualität ihrer Produkte ist? Wenn schweres, teils systematisches Medienversagen kritische, auch überschießende Reaktionen geradezu provozieren muss? Ist Medienkritik dann am Ende nicht vielmehr Bürgerpflicht, die in Praxis umgesetzte Aufforderung zum Selbstdenken bzw. kritischen Denken? Ist sie dann nicht zugleich charakteristisch für offene, demokratische Gesellschaften und ihre Abwesenheit eher zu beklagen als ihre Virulenz? Empirische Untersuchungen legen eine vorsichtig bejahende Antwort auf diese Frage nahe, denn die höchsten Vertrauenswerte bezüglich Medien weisen von autoritären politischen Verhältnissen geprägte Gesellschaften auf: „In an international comparison, Western democracies exhibit comparatively low ratings of trust in the printed press and in television. Some authoritarian regimes show far higher levels of trust while other authoritarian regions show [similar] low levels [too]" (Müller 2013, S. 131).

Offene Gesellschaften, die der Vielfalt von Ideen und ihrer produktiven Reibungen gerade auch um der Überwindung von Irrtümern willen verpflichtet sind, sind angewiesen auf Kritik in allen sozialen Bereichen. Nicht nur für die Wissenschaften, auch für die Medien gilt, „daß derjenige, der ein echtes Interesse an der Wahrheit hat, daran interessiert sein

muß, die Schwächen und Schwierigkeiten seiner Denkresultate und Problemlösungen kennenzulernen, Gegenargumente zu hören und seine Ideen mit Alternativen konfrontiert zu sehen, um sie vergleichen, modifizieren und revidieren zu können" (Albert 1975, S. 16). In diesem Licht betrachtet, ist Medienkritik grundsätzlich nichts Bedrohliches, sondern im Gegenteil müssen Medien als ‚vierte Gewalt' ebenso in ein Netzwerk aus ‚checks & balances' eingebunden sein, wie die klassischen Staatsgewalten. Kontrolle ist einerseits durch Gesetze, denen Medienunternehmen wie ihr Personal unterliegen, erzielbar, kann aber die Kontrolle durch die Öffentlichkeit bzw. Medienadressaten nicht ersetzen. Insbesondere medienethische Pflichten sind darauf angewiesen, dass sie kritisch formuliert wie eingefordert werden, nicht zuletzt dort, wo ein rechtlicher Zwang nicht (durchgehend) sinnvoll auszuüben ist (Stichwort Wahrheitspflicht).

Welche Medienkritik wir brauchen: Fünf Thesen

Ethik nun aber ist wesentlich Reflexionsarbeit. Angewandt auf den Bereich Medien bedürfen die Fragen, was wir von Medien erwarten, was das richtige oder falsche Tun ist, welche Werte in welchem Rang wozu verpflichten etc., der fortwährenden, öffentlichen Erörterung. Dazu möchten die Thesen des folgenden Abschnitts einen Anstoß leisten.

Medienkritik, die auf berechtigten und transparenten medienethischen Maßstäben beruht

Medienethische Maßstäbe können definiert werden als Prinzipien und davon abgeleitete Regeln, die besagen, wie Medienverantwortliche handeln sollen und zwar in Hinblick auf das ‚Gute'. Erst durch diese Präzisierung ihres Fokus lassen sich medienethische Prinzipien von rechtlichen Normen („Wie soll ich handeln, ohne gegen Gesetze zu verstoßen") und auch einer reinen Klugheitslehre („Wie soll ich handeln, um mehr Aufmerksamkeit/Profit zu erzielen?") abgrenzen.
Aber, was ist das Gute? Ist das Gute eines für alle oder für unterschiedliche Menschen tatsächlich Verschiedenes (Objektivität vs. Relativität der Moral)? Ist das Gute in jeder Situation dasselbe (Partikularismus vs. Universalismus)? Ist das Gute erkennbar und wenn ja, für alle gleichermaßen (Kognitivismus vs. Nonkognitivismus)? Eine Möglichkeit, diesen schwierigen Fragen zumindest kurzzeitig zu entgehen und sich der Frage anzunähern, was denn berechtigte Maßstäbe sind, besteht darin, von einer konkreten Voraussetzung auszugehen, die idealerweise möglichst unstrittig ist. Eine solche Methode axiomatischer Setzung ist auch für die Medienethik möglich, indem man den Zweck von Medien – hier konkret in einem demokratischen Kontext – zum Ausgangspunkt nimmt. In ihrem *Informationsauftrag* läge demnach eine erste Konsensprämisse für weitere ethische Betrachtungen und Fragen: Wie sollen Medienverantwortliche handeln, um dieses Ziel am besten zu erfüllen? Welche strukturellen Bedingungen müssen dafür ferner gegeben sein? Medienethische Maßgaben sind somit kein Selbstzweck. Sie haben in diesem Ziel einen Maßstab und eine Begründung.

Dieses gesetzte Ziel der Medien in Form von Information ist dabei allerdings insofern zu konkretisieren, als es sich nicht um einen bloßen Auftrag zu informieren handeln kann. Diesem Zweck könnte schließlich beispielsweise mittels eines Amtsblattes Genüge getan werden, in welchem die Entscheidungen eines ‚Großen Führers' verkündet werden. Um den spezifischen Informationsauftrag von Medien im demokratischen Kontext zu erfassen, müssen wir der materialen Dimension von Demokratie, d.h. der gleichen Souveränität der Mitglieder eines politischen Gemeinwesens, Aufmerksamkeit schenken (vgl. auch Frick 2016, S. 12ff). Insofern Medienverantwortliche demnach Gleiche unter Gleichen sind, besteht ihr Informationsauftrag zugleich in einer *Pflicht zur Nichtmanipulation*. Analog zu Kants Konzept der Menschenwürde und seiner Selbstzweckformel (vgl. 1785/1974, S. 61), lässt sich darauf aufbauend der Grundsatz formulieren: Die Bürger und Bürgerinnen eines demokratischen Gemeinwesens dürfen nicht zu Instrumenten der Interessen anderer gemacht werden, sie sind Selbstzwecke. Das schließt alle Methoden der Paternalisierung und Pädagogisierung aus, letztlich jegliche Gesten, die ein Souveränitätsgefälle zwischen Sendern und Empfängern von Information indizieren.[4]

Um der Pflicht zur Information im Sinne der Nichtmanipulation nachzukommen, sind konkrete Regeln zu definieren, die Medienverantwortlichen im Alltag Anleitung sein können. Solche medienethischen Kernstandards in Hinblick auf dieses Ziel der Medien im demokratischen Kontext sind insbesondere:

- **Audiatur et altera pars**
  Um sich selbst ein Bild machen zu können, ist es erforderlich, dass alle Seiten zu einem bestimmten Thema oder in einem Konflikt Gehör finden und generell alle Positionen im politischen Diskurs abgebildet werden.
- **Zwischen Berichten und Bewertungen ist zu trennen**
  Diese Regel folgt der philosophischen Grundunterscheidung zwischen Sein und Sollen. Da Tatsachenaussagen anders zu prüfen und kritisieren sind als normative Urteile, ist ihre Unterscheidung eine unerlässliche Voraussetzung für treffsichere Kritik.
- **Befangenheiten müssen reflektiert und offen gelegt werden**
  Kein Medium wird zu allen Themengebieten gleichermaßen ausgewogen berichten (können). Seien es persönliche Kontakte bzw. Netzwerke einzelner Journalisten und Journalistinnen, Abhängigkeit vom Wohlwollen Inserate schaltender Unternehmen, Organisationen und Parteien, oder fundierter ideologischer „bias": Objektivität ist eine Leitidee, kein vorauszusetzender Normalzustand. Sich ihr weitest möglich anzu-

[4] In dieser strengen Interpretation verträgt sich die Pflicht auch nicht mit der verbreiteten, wie jüngst vermehrt problematisierten Praxis einiger Medienunternehmen, bei Straftaten den kulturellen bzw. nationalen Hintergrund der Täter nicht zu nennen. Man kann darüber streiten, ob es für das Verständnis einer Tat wesentlich ist oder nicht, die Herkunft bzw. Staatsbürgerschaft eines Täters zu kennen. Über den möglichen Mehrwert dieser Information kann der Medienadressat jedoch erst dann entscheiden, wenn sie ihm nicht vorenthalten wird.

nähern, erfordert, Befangenheiten als konstante, reale Gefahren für nichtmanipulative Berichterstattung offensiv zu problematisieren. Im weiteren Sinne fällt darunter auch die Transparenz bezüglich der politischen Ausrichtung von Medien („Blattlinie"), die als solche – sofern ausgewiesen – keinen Konflikt mit dem Prinzip nichtmanipulativer Informationsbereitstellung bedeuten muss. Anders verhält es sich im Fall von Medien mit einer ideologischen Agenda inklusive Missions- bzw. Konversionszielen.

- **Für die Informationserlangung darf nicht der bequemste Weg gewählt werden**
  Darunter fällt insbesondere auch die Pflicht, Quellen (gegen-) zu prüfen. Dabei handelt es sich um ein besonders anspruchsvolles Kriterium, das in ständiger Spannung steht mit der Trägheit des/der Einzelnen und des Systems. Erschwert wird seine Einhaltung zunehmend durch prekäre Arbeitsbedingungen vieler Medienverantwortlicher sowie hohen Zeit- und Konkurrenzdruck (Stichwort ‚Zwang' zu Exklusivität).
- **Transparenz**
  Nur wenn Medienkonsumenten über ausreichend Informationen bezüglich Arbeitsweisen, Entscheidungs- und Auswahlprozesse von Medienverantwortlichen verfügen, kann die demokratisch so wichtige „Augenhöhe" zwischen Sendern und Empfängern sichergestellt und fundierte Medienkritik ermöglicht werden. Dabei gilt der Grundsatz: „Gebe deinem Publikum jede nur erdenkbare Möglichkeit, die Qualität der von dir vermittelten Informationen einzuschätzen!" (Pörksen 2018)

Neben solchen medienethischen Kernstandards, die aus dem Auftrag von Medien im demokratischen Kontext selbst gewonnen werden können, sind erweiterte ethische Maßstäbe denkbar. Solche finden sich auch in so genannten Ethikkodizes, die sich Medien regelmäßig selbst geben. Ein Beispiel dafür ist der *Österreichischer Journalistenkodex* des Österreichischen Journalistenclubs (2011), der in seinen „Allgemeinen Verhaltensgrundsätzen" unter anderem folgende Anweisungen enthält: „Es ist stets darauf zu achten, welche Folgen und welchen Widerhall die journalistische Arbeit in der Öffentlichkeit haben kann"; „Menschenwürde und Menschenrechte dürfen unter keinen Umständen verletzt werden"; „Jegliche Diskriminierung von religiösen und ethnischen (sic) Werten und von Minderheiten sowie Hetze gegen Rassen und das Schüren von Fremdenfeindlichkeit ist mit diesem Journalistenkodex unvereinbar".

Die Problematik solcher erweiterten Maßstäbe ist zunächst, dass oft nicht klar ist, woraus sie sich herleiten und noch weniger, was ihre Beachtung und Anwendung konkret bedeuten soll. Dass Journalisten und Journalistinnen die Konsequenzen ihrer Arbeit bedenken sollen, ist, ohne weiteren Verweis auf konkrete Folgen, die es zu vermeiden gilt, eine Banalität. Sie trifft auf nahezu jede Berufsgruppe zu. Auch der Hinweis, dass Menschenrechte nicht verletzt werden dürfen, ist wenig aussagekräftig, zumal Pressefreiheit selbst im Menschenrecht der Meinungsäußerungsfreiheit enthalten ist und hier offenbar Konflikte zwischen einzelnen menschenrechtlichen Ansprüchen denkbar sind (Stichwort Recht auf

Reputation vs. Recht auf Meinungsfreiheit). Ein pauschaler Verweis auf „Menschenrechte“ ist ob der Vielzahl möglicher menschenrechtlicher Konflikte gerade im Medienkontext selbst wenig hilfreich (vgl. auch Frick 2017). Das gilt auch für den Begriff der Menschenwürde, dessen Prominenz nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass nur die wenigsten Adressaten dieser Aufforderung erklären könnten, worin die Würde des Menschen denn besteht – und damit auch nicht wissen, wie sie verletzt werden könnte. Dass mehrere, nicht deckungsgleiche Verständnisse von Menschenwürde existieren (Stichworte Gottesebenbildlichkeit oder Selbstzweckformel), macht diese zu einer sehr dünnen Richtschnur. Auch was unter „Diskriminierung von Werten“ zu verstehen ist, und was „ethnische Werte“ sind, ist klärungsbedürftig. Werden in diesem Kodex zudem nicht selbst Werte gesetzt und normative Unterscheidungen vollzogen? Einheitliche Handlungsanleitungen sind von derartigen ethischen Maßstäben daher nicht zu erwarten, solange sie nicht näher expliziert werden. Ihre Intransparenz macht solche medienethischen Maßstäbe daher als Basis für Medienkritik – abgesehen vielleicht von Extremfällen – weitgehend unbrauchbar.

Medienkritik, die ohne Doppelstandards angewandt wird

Es mag selbstverständlich klingen, bleibt aber zentrales Kriterium für ernstzunehmende Medienkritik, dass sie sich, so wie kritisches Denken als solches, in alle Richtungen hin erstreckt und nicht bloß – etwa aus Nachlässigkeit oder mit Intention resultierend aus Parteilichkeit – auf selektive Bereiche. Wer etwa Gefälligkeitsjournalismus nur dort beklagt, wo er das gegnerische politische Lager übervorteilt, dessen Medienkritik ist unglaubwürdig. Gleiches gilt, wenn das eigene ‚Leibmedium‘ sakrosankt, alle übrigen Medien hingegen „Lügenpresse“ sind.

Medienkritik, die differenziert

Differenzierungen sind mindestens in zweierlei Hinsicht wünschenswert: Zum einen im Sinne eines bewussten Verzichts auf Pauschalverurteilungen und zum anderen bezüglich der teilweise unterschiedlichen Funktionen privater und öffentlicher Medienunternehmen. Die Problematik von undifferenzierter Medienkritik führt im ersten Fall – so wie bei anderen Kollektivschuldzuschreibungen auch – dazu, dass herausragende Verfehlungen nivelliert und Probleme journalistischer Praxis nicht gewichtet, sondern denen zugewiesen werden, die vielleicht am wenigsten dazu beitragen. Pauschale Medienkritik (z.B. „Die Medien lügen“) kann daher nie jenen konstruktiven Impuls entfalten, der den Mehrwert von Kritik letztlich ausmacht. Im Gegenteil können sich bestimmte Gruppen oder Individuen negative Pauschalurteile in opportunistischer Weise zunutze machen, nach dem Motto: Wir sind nicht anders als die anderen.

Die Unterscheidung wiederum, ob es sich um private oder staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Medien handelt, ist insofern bedeutsam, als letztere an strengen Maßstäben zu messen sind, die den gesetzlichen Grundlagen, die sie konstituieren, zu entnehmen sind. Während beispielsweise private Medienunternehmen naturgemäß stärker auf wirtschaftliche

Interessen Bedacht nehmen (dürfen), die etwa auch Einfluss auf Entscheidungen darüber haben, worüber konkret in Hinblick auf Präferenzen der Konsumenten (Stichwort Klickzahlen) in welchem Ausmaß berichtet wird, sind öffentlich-rechtliche Medien, wie hier der ORF, im Interesse „der Allgemeinheit über alle wichtigen politischen, sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen und sportlichen Fragen“ umfassend zu berichten verpflichtet (§ 4, 1 ORF-Gesetz). Auch für den deutschen öffentlich-rechtlichen Rundfunk gilt, dass dessen Angebote „einen umfassenden Überblick über das internationale, europäische, nationale und regionale Geschehen in allen wesentlichen Lebensbereichen zu geben“ haben (§11, 1 Rundfunkstaatsvertrag). Da von einem wesentlichen Anteil von öffentlichen Geldern finanziert, dürfen Bürger und Bürgerinnen von öffentlichen Medienunternehmen darüber hinaus auf die Einhaltung der ebenfalls gesetzlich festgeschriebenen strengen Unabhängigkeitspflichten drängen.

Medienkritik, die auf einer realistischen Einschätzung der Medienwirklichkeit und Arbeitsweise von Journalisten und Journalistinnen beruht

Kritik, die sich an idealen ethischen Maßstäben orientiert, die in der Praxis nur schwer bzw. nicht vollumfänglich einzuhalten sind, droht ins Leere zu laufen. Dies gilt insbesondere dann, wenn präsumtive individuelle Verfehlungen von Journalisten und Journalistinnen nicht vor dem Hintergrund einer ökonomisch prekären Arbeitswirklichkeit bewertet werden, welche die Einhaltung medienethischer Kernstandards zunehmend erschwert (vgl. auch Cagé 2016). Dazu zählen konkret die zusammenwirkenden Faktoren von Beschleunigung, Zeitdruck und Personalknappheit, die oftmals dazu führen, dass aktiver Journalismus von bloß reaktivem abgelöst wird. Anstatt selbstständig Themen zu recherchieren, werden bereits in anderen Medien thematisierte Sachverhalte aufgegriffen oder einfach Agenturmeldungen (wörtlich) übernommen. In den Worten Uwe Krügers: „Mainstream schlägt Relevanz, Beschleunigung schlägt Recherche. Zwar konnten Journalisten ihr Publikum noch nie so schnell informieren wie heute, aber noch nie hatten sie so wenig Zeit, um Journalismus zu machen“ (2016, S. 43).

Neben diesen systemischen Problemen werfen auch individuelle Kompetenzen von Medienverantwortlichen Fragen auf, was von ihnen redlicher Weise zu erwarten ist und was nicht. Das Profil des Journalistenberufes ist ausgesprochen breit, nur wenige sind tatsächlich Spezialisten in einem bestimmten Fachgebiet. In Zusammenhang mit der zum Teil rasant wachsenden Komplexität moderner Gesellschaften und ihren Herausforderungen – bei gleichzeitigen Tendenzen zur Auflösung von Standards der ‚Allgemeinbildung‘ – führt dies dazu, dass solche ‚natürlichen Generalisten‘ in einzelnen Disziplinen das nötige Fachwissen entbehren, welches sich nur selten ad hoc aneignen lässt. Medienkritik, die in Journalisten und Journalistinnen Experten und Expertinnen (für alles) sieht, wäre demnach selbst kritikwürdig.

Medienkritik, die Selbstkritik ist

Der Grundsatz, dass die beste Kritik noch immer Selbstkritik ist, trifft in besonderem Maße auf den Medienbereich zu. Wer ständig nur auf externe Kritik reagiert, und dies vielleicht noch abschätzig oder widerwillig tut, bildet kein Vertrauen. Umso mehr sind Initiativen, die sich kritischer Rückmeldungen und Fragen annehmen und ihnen in den Medien selbst Raum zuweisen (Stichwort „Der Chefredakteur antwortet"), positiv zu bewerten. Ein aktuelles Beispiel für stark rezipierte Selbstkritik in diesem Zusammenhang ist das ‚Mea culpa' von Giovanni di Lorenzo, Chefredakteur des Wochenmagazins *Die Zeit*, über das medialer Gleichschaltung gleichkommende Einstimmen in die ‚Willkommenskultur' im Zuge der so genannten Flüchtlingskrise 2015. Insbesondere die fehlende Distanz der leitenden Medien zur Politik und der Verzicht auf umfassende Recherche nennt di Lorenzo eine „historische Panne" (2017). Wie nur konnte es dazu kommen? Di Lorenzos nachträgliche Erklärung lautet folgendermaßen:

> „Wir waren aber zumindest in der Anfangszeit geradezu beseelt von der historischen Aufgabe, die es nun zu bewältigen galt. […] Damit einher ging die Missachtung der Ängste in der Bevölkerung. Noch problematischer war die kritiklose Übernahme der Erklärungen einer Bundesregierung, der nun jedes Wort recht war, sich etwas nachträglich schönzureden, was in Wirklichkeit ungeplant passiert war. Dazu gehörte insbesondere der Satz, dass man Grenzen nicht schützen könne, es sei denn, man würde den Schießbefehl wieder einführen, und dass in unserer veralteten Gesellschaft nahezu jeder Flüchtling schon bald eine Bereicherung sein werde." (di Lorenzo 2017)

Leitende (deutsche) Medien hätten sich auf diese Weise mitschuldig gemacht an der Vertrauenserosion gegenüber den ‚Eliten' in weiten Teilen der Bevölkerung: „[O]hne Not haben wir uns wieder dem Verdacht ausgesetzt, wir würden mit den Mächtigen unter einer Decke stecken […]" (2017).

Diese journalistischen Fehlleistungen, von zahlreichen Medienadressaten bereits frühzeitig kritisiert, aber noch lange nicht von den Betroffenen selbst aufgearbeitet, sind inzwischen auch wissenschaftlich objektiviert. Im Rahmen einer Untersuchung der *Media School* der Universität Hamburg wurden 35.000 Texte, die in deutschen Medien 2015/2016 zum Thema veröffentlicht wurden, analysiert (vgl. Haller 2016). Das Fazit fällt ernüchternd aus: In der überwiegenden Anzahl von Fällen ist der Diskurs von Proponenten der institutionellen Politik geprägt, während auf Experten und Expertinnen, die zum Problemverständnis hätten beitragen können, weitgehend verzichtet wurde. Diejenigen wiederum, die zu Wort kamen, erhielten Raum für „[m]onologische Darstellungen", konkurrierende Sichtweisen wurden unterschlagen oder abgewertet: „Von diskursiver Themenbearbeitung kann für das Jahr 2015 nicht die Rede sein" (Haller 2016, S. 138). Obwohl zwischen bestimmten Medien relevante Unterschiede festgestellt wurden, was die Einhaltung medienethischer Kernstandards betrifft, kommt die Studie zum Ergebnis: „Der journalistische

Qualitätsgrundsatz, aus neutraler Perspektive zu berichten, wird in rund der Hälfte der Berichterstattungen nicht durchgehalten" (Haller 2016, S. 134).

Fazit

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Universalisierung von Medienkritik habe ich in diesem kurzen Beitrag versucht, anhand von fünf Thesen Kriterien für Medienkritik zu formulieren, die sich nicht daran orientieren, von *wem*, sondern *wie* diese vorgebracht und formuliert wird. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, dass Medienkritik an konkrete medienethische Standards rückgebunden werden (kann), die damit selbst in den Fokus rücken. Ein Abschluss derartiger Erörterungen ist weder möglich noch wünschenswert. – Im Gegenteil wäre zu hoffen, dass diesbezügliche Debatten in breiter Öffentlichkeit vertieft und ohne Wehleidigkeit geführt werden, denn fundierte und reflektierte Medienkritik stärkt fundierten und reflektierten Journalismus.

Literatur

Albert, Hans (1975): *Plädoyer für kritischen Rationalismus*. München: Piper.

[Bundesrepublik Deutschland], *Rundfunkstaatsvertrag*, GVBl. S. 502, 503, BayRS 02-16-S, 2001. Abgerufen unter: http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/RFunkStVertr?view=Print&AspxAutoDetectCookieSupport=1 [Stand vom 08-06-2018].

Cagé, Julia (2016): *Saving the Media: Capitalism, Crowdfunding, and Democracy*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Chomsky, Noam (1991/2003): *Media Control. Wie uns die Medien manipulieren*. Wien: Europa Verlag.

[European Broadcasting Union] (2017): *Trust Gap between Traditional and New Media Widening Across Europe*. Abgerufen unter: https://www.ebu.ch/news/2017/05/trust-gap-between-traditional-and-new-media-widening-across-europe [Stand vom 08-06-2018].

Frick, Marie-Luisa (2017): *Zivilisiert streiten. Zur Ethik politischer Gegnerschaft*. Dietzingen: Reclam.

Frick, Marie-Luisa (2017): *Menschenrechte und Menschenwerte. Zur konzeptionellen Belastbarkeit des Menschenrechtsgedankens in seiner globalen Akkommodation*. Weilerswist: Velbrück.

Goldberg, Bernard (2003): *Bias. A CBS Insider Exposes How the Media Distort the News*. Washington: Perennial.

Haller, Michael (2016): *Die Flüchtlingskrise in den Medien. Tagesaktueller Journalismus zwischen Meinung und Information*. Frankfurt am Main: Otto Brenner Stiftung.

Kant, Immanuel (1785/1974): *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kleiner, Marcus S. (Hrsg.) (2010): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag.

Krüger, Uwe (2016): *Mainstream. Warum wir den Medien nicht mehr trauen*. München: C. H. Beck.

Kuyapers, Jim A. (2002): *Press Bias and Politics. How the Media Frame Controversial Issues*. Westport: Praeger.

di Lorenzo, Giovanni (2017): „*Wir waren geradezu beseelt von der historischen Aufgabe*", Cicero 12.1.2017. Abgerufen unter: https://www.cicero.de/innenpolitik/medien-ueber-die-grenzoeffnung-wir-waren-geradezu-beseelt-von-der-historischen-aufgabe [Stand vom 08-06-2018].

Mauler, Sandra; Ortner, Heike & Pfeifenberger, Ulrike (2017): *Medien und Glaubwürdigkeit. Interdisziplinäre Perspektiven auf neue Herausforderungen im medialen Diskurs. Innsbruck*: innsbruck university press.

McCarthy, Justin (2014): *Trust in Mass Media Returns to All-Time Low*, Gallup News 17.9.2014. Unter: >http://news.gallup.com/poll/176042/trust-mass-media-returns-time-low.aspx< (Zugriff am 1.12.2017)

McCheseney (2004): *The Problem of the Media. U.S. Communication Politics in the 21st Century*. New York: Monthly Review Press.

Müller, Jan (2013): *Mechanisms of trust. News Media in Democratic and Authoritarian Regimes*. New York: Campus.

Nicholas, Tom (2017): *The Death of Expertise. The Campaign against Established Knowledge and Why It Matters*. Oxford: Oxford University Press.

[Österreichischer Journalistenclub] (2011): *Journalistenkodex*. Abgerufen unter: http://www.oejc.at/index.php?id=156 [Stand vom 08-06-2018].

[Republik Österreich]: *Bundesgesetz über den Österreichischen Rundfunk*. BGBl. Nr. 379/1984. Abgerufen unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1984_379_0/1984_379_0.pdf [Stand vom 08-06-2018].

Pörksen, Bernhard (2018): *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erre*gung. München: Carl Hanser.

Sanders, Bernie (2016): *Our Revolution. A Future to Believe in*. New York: Thomas Dunne Books.

Sainato, Michael (2017): *Bernie Sanders Goes Off on Mainstream Media: ‚The Emperor, in Fact, Has No Clothes'*, The Observer 31.8.2017. Abgerufen unter: http://observer.com/2017/08/bernie-sanders-criticizes-mainstream-media/ [Stand vom 08-06-2018].

[Statista] (2016): *Index of respondents' trust towards media in European Union (EU 28) countries in 2016*. Abgerufen unter: https://www.statista.com/statistics/454409/europe-media-trust-index/ [Stand vom 08-06-2018].

Teusch, Ulrich (2016): *Lückenpresse. Das Ende des Journalismus, wie wir ihn kannten*. Frankfurt am Main: Westend.

Trump, Donald (2017): Tweet am 17.2.2017. Abgerufen unter: https://twitter.com/realdonaldtrump/status/832708293516632065?lang=de [Stand vom 08-06-2018].

Lernen und Lehren im Zeitalter des Remix

Leonhard Dobusch

Zusammenfassung

Wir leben im Zeitalter des Remix. Kultur, Bildung und Wissenschaft bauten schon immer auf bereits Bestehendem auf. Internet und digitale Technologien ermöglichen aber die kreative Nutzung existierender Werke in völlig neuen Dimensionen und eröffnen große Potentiale für Medienpädagogik: Nie zuvor war es so vielen möglich, Werke auf so unterschiedliche Arten zu erstellen, zu verändern und anderen zugänglich zu machen. Gleichzeitig floriert Remix-Kultur zu einem großen Teil in (urheber-)rechtlichen Graubereichen, wenn nicht gar in der Illegalität. Eine Auseinandersetzung mit rechtlichen Rahmenbedingungen, (il-)legitimen Rechtsverletzungen und alternativen Regulierungsformen wie offenen Lizenzen („Creative Commons“) ist deshalb unabdingbar, um die medienpädagogischen Potentiale digitaler Technologien für Lehren und Lernen auszuschöpfen.[1]

Einleitung

Ein kurzes Gedankenexperiment hilft nicht nur deutlich zu machen, wie sehr Digitalisierung unseren Alltag durchdrungen und verändert hat, sondern auch wie ein quasi unveränderter Rechtsrahmen mit der Zeit zunehmende Probleme bereitet. Wer sich gedanklich zurückversetzt ins Jahr 1980, wird Schwierigkeiten haben sich vorzustellen, wie er oder sie mit einem gedruckten Buch, einer Langspielplatte oder einer Filmrolle in der Hand eine Urheberrechtsverletzung begehen könnte. Das Buch an befreundete Personen zu verleihen, Teile oder auch das ganze Werk auf einem Kopiergerät zu vervielfältigen, daraus vorzulesen – all das wäre ohne Rechteklärung möglich. Das Urheberrecht war zwar schon damals eine komplizierte Materie, spielte aber vor dem Internet im Alltag der meisten Menschen kaum eine Rolle.

Heute ist das anders. Wer mit einem Smartphone Alltagserlebnisse filmt um diese am persönlichen Blog mit Freundinnen und Freunden zu teilen, kann eine Urheberrechtsverletzung kaum vermeiden. Ein paar Takte Musik oder ein Filmplakat im Hintergrund und schon werden durch die „öffentliche Zugänglichmachung“ im Netz Urheberrechte verletzt.[2] Viele der kreativsten digitalen Kunstformen wie Remix und Mash-up können auf legalem Weg kaum verbreitet oder gar kommerziell genutzt werden. Selbst die Verwendung kleinster Musik- oder Filmschnipsel muss rechtlich geklärt werden, was in den meis-

---

[2] Dieses Gedankenexperiment ist angelehnt an eine ähnliche Beschreibung in Boyle (2008).

ten Fällen viel zu umständlich und teuer ist. Mit solchen Problemen kämpft neben Bibliotheken, Museen und Archiven, die ihre Bestände deshalb nicht digital zugänglich machen können, aber auch jede Form zeitgemäßer Medienpädagogik.

Medienpädagogik zwischen Urheberrecht und „Googlerecht“

Schon immer bedienten sich Menschen bei Werken anderer, um Neues zu erschaffen. Der Blogger Malte Welding illustriert diesen Umstand unter Verweis auf Wolfgang Amadeus Mozart, der kein Urheberrecht brauchte:

> „Mozarts Requiem weist erstaunliche Übereinstimmungen mit dem Requiem Michael Haydns[3] auf. Zudem bearbeitete Mozart Bach-Fugen und ersetzte die den Fugen voranstehenden Präludien durch für Streicher geeignete Eigenkompositionen. Dafür musste er nicht mit den Erben Bachs vor Gericht – er machte es einfach. Er remixte Bach. Er mashte ihn, er fledderte die toten Noten und schuf etwas Neues.“[4]

Fortschöpfungen auf Basis bestehender Werke sind dank neuer Technologien heute auch künstlerischen Laien möglich. Auf Grund übertrieben weitreichender Urheberrechte sind solche schöpferischen Tätigkeiten gleichzeitig jedoch häufig mit deren Verletzung verbunden. Gerade im Bereich von Medienpädagogik und -bildung geraten Lehrende schneller, als ihnen lieb ist, mit dem Recht in Konflikt, wenn sie die Potentiale der Digitalisierung für einen freieren Zugang zu Wissen tatsächlich realisieren wollen. Zum Glück scheuen viele Lehrende diesen Konflikt nicht. Aber es ist zu befürchten, dass viele kreative Fortschöpfungen *nicht* passieren, weil die Beteiligten rechtliche Konsequenzen fürchten, wenn sie nicht bereits selbst Opfer einer teuren Abmahnung geworden sind. Im Unterschied zu waghalsig berechneten Schätzungen von vermeintlichen Schäden durch „Piraterie“[5] ist es quasi unmöglich zu erfassen, was nie geschaffene Werke und unterlassene Lernleistungen Wert gewesen wären.

Grund für diese Probleme ist, dass das Urheberrecht in seiner derzeitigen Fassung mit dem Internet in vielerlei Hinsicht nicht kompatibel ist. Und zwar gerade auch für jene, die neue digitale Werkzeuge und soziale Netzwerke medienkompetent verwenden. Denn zum Beispiel Blogs als Werkzeug zur kurzen Kommentierung von längeren Textausschnitten zu verwenden und auf die Originalquellen zu verlinken macht erst aus vereinzelten Blogs die vielzitierte Blogosphäre – eine vergleichsweise neue und in mancher Hinsicht demokratischere Form der Medienöffentlichkeit (Benkler 2006). Genau eine solche Praxis ist aber durch das Zitatrecht nicht gedeckt, weil dabei das Verhältnis zwischen Zitat und eigenem

---

3 Komponist und Bruder von Joseph Haydn.

4 Vgl. http://www.malte-welding.com/2012/04/08/mozart-brauchte-kein-copyright [07.08.2012]

5 Vgl. z. B. https://netzpolitik.org/2014/zerstoeren-raubkopierte-haeuser-europas-kreativindustrie/ [09.04.2018]

Text – in rechtlicher Hinsicht – zu unausgewogen ist. Der Ruf nach „mehr Medienkompetenz“ geht somit ins Leere, wenn selbst und in manchen Bereichen gerade die Medienkompetentesten ständig das Urheberrecht verletzen. Mehr noch, mit der massenhaften Verbreitung kostengünstiger aber mächtiger Informationstechnologie sind in den letzten Jahren völlig neue Formen künstlerisch-kreativer Auseinandersetzung mit bestehenden Werken entstanden. Großer Beliebtheit auf YouTube erfreuen sich beispielsweise Videos zu bewusst falsch verstandenen Texten meist fremdsprachiger Songs.[6] Zu diesen „Misheard Lyrics“ – am ehesten übersetzbar als „missverstandene Texte“ – passende Videos werden mit der Originalmusik unterlegt und mit anderen im Internet geteilt, stellen also eine klare Urheberrechtsverletzung dar.[7] Noch allgegenwärtiger ist die florierende, sich klassischen Konzepten von Autor- bzw. Urheberschaft entziehende Praxis kollektiv-kreativer Mem-Kultur wie sie in immer neu abgewandelten, be- oder untertitelten Bild- und Videozitaten zum Ausdruck kommt (Seiffert-Brockmann et al. 2017).

Was Meme auszeichnet, ist ihr Charakter als niederschwellige, in Alltagskreativität fußende Volkskultur mit radikal demokratisierter Autorschaft. Eine einzelne Mem-Variante steht nicht für sich alleine, sie bezieht sich auf die Geschichte des Mems und spinnt diese – in der Regel aber nur marginal – fort. Deshalb gibt es de facto auch keinen individuellen Urheber eines Mems; es ist das Ergebnis eines kollektiv-verteilten Prozesses der Schöpfung und Fortschöpfung, im Zuge dessen individuelle Beiträge gerade nicht von der Kunstfreiheit des europäischen Urheberrechts erfasst sind.[8]

Keineswegs folgt aus der Schilderung dieser Probleme ein Plädoyer für die Abschaffung des Urheberrechts. Vieles davon ließe sich mit vergleichsweise kleineren Adaptierungen im EU-Urheberrecht lösen, wie beispielsweise der Einführung einer europaweit einheitlichen Ausnahme nach Vorbild des Fair-Use-Prinzips im US-Copyright.[9]

Bis zu solchen oder ähnlichen Änderungen auf rechtlicher Ebene – und ob es zu solchen kommt, ist alles andere als ausgemacht –, ist damit für eine aufgeklärte Medienpädagogik bis zu einem gewissen Grad die Aufforderung zum gezielt-begrenzten Rechtsbruch verbunden. Statt des medienpädagogisch fragwürdigen Verzichts auf die Nutzung aktueller Ausgangsstoffe und -materialien braucht es rechtliche Grenzgänge und -überschreitungen. Gerade für nicht-kommerzielle Aktvtäten wie Lehre und Lernen liefern dabei paradoxerweise kommerzielle Plattformen Refugien vor Risiken der Rechtsdurchsetzung. Im Unter-

---

[6] So werden beispielsweise türkische oder englische Musikstücken als „deutsch“ missverstanden, was zu inhaltlich klarerweise völlig anderen und teilweise sehr amüsanten Ergebnissen führt.

[7] Vgl. zum Beispiel das Zeichentrickvideo zum falsch verstandenen Text von „O Fortuna“ unter http://www.youtube.com/watch?v=nIwrgAnx6Q8, letzter Abruf: 10.04.2018

[8] Im US-Copyright fallen Internet-Meme hingegen in den allermeisten Fällen unter die offene Ausnahme des „Fair Use“, vgl. https://irights.info/artikel/meme-und-urheberrecht-ohne-fair-use-unversoehnt/27399

[9] Vgl. für einen konkreten Vorschlag diesbezüglich: http://rechtaufremix.org, letzter Abruf: 10.04.2018

schied zum Urheberrecht, das den keineswegs rechtsfreien Raum des Internets regiert, herrscht auf den großen Plattformen wie YouTube ein anderes Regime, das sich als „Googlerecht“ ganz gut beschreiben lässt.

Ein Blick auf die urheberrechtliche Realverfassung, also nicht das „law in the books“ sondern das „law in action“ liefert noch einmal ein anderes Bild. In manchen Bereichen wie Musik, Film und auch Büchern ist der praktische Zugang zu Inhalten in den letzten zehn Jahren um ein Vielfaches einfacher geworden. Auf YouTube finden sich nicht nur aktuelle Charthits sondern auch Unmengen an alten, längst nicht mehr erhältlichen Songs und Videoclips. Google Books wiederum erlaubt seit Jahren einen ständig wachsenden Corpus an digitalisierten Büchern im Volltext zu durchsuchen und macht auf diese Weise kulturelles Erbe (wieder und breiter) zugänglich.

Nicht ganz so rosig sieht es bei der Veröffentlichung von Werken aus, die unter Verwendung anderer Werke (z. B. Musikstücke) entstanden sind. Vor allem wenn mehrere verschiedene Werke vermengt werden, gibt es kaum legale Möglichkeiten zur Verbreitung. Aber zumindest für Anwendungsfälle wie mit Musik hinterlegte Handyvideos gibt es mittlerweile ebenfalls eine Lösung. In einer digitalen Audio Library ermöglicht es YouTube noch vor dem Hochladen zu überprüfen, ob und wenn ja auf welche Weise bzw. in welchen Regionen ein Song für Videos verwendet werden darf. Das kann dann mit Einschränkungen oder Werbung gekoppelt sein, aber es erspart zumindest die (für Einzelpersonen ohnehin völlig unbezahlbare) Rechteklärung.

Voraussetzung für das Funktionieren von YouTube ist dabei ironischerweise genau das, was auf gesetzlicher Ebene als völlig unrealistisch gilt: ein digitales Werksregister und ein One-Stop-Shop für Rechteklärung. Rechteinhaber, die bei YouTube ihre Inhalte monetarisieren, d. h. mit Werbung versehen, oder auch einfach nur automatisiert sperren lassen möchten, müssen diese dafür im Rahmen von YouTubes „Content-ID-Datenbank“ hinterlegen.[10] Der Content-ID-Algorithmus prüft in der Folge, ob Inhalte hochgeladen werden, die in der Datenbank verzeichnet sind und ermöglicht so den Rechteinhabern zu entscheiden, wie weiter verfahren werden soll. Bis zu einem gewissen Grad demonstriert YouTube, dass eine Kombination aus Registrierung mit zentraler und bis zu einem gewissen Grad pauschaler Rechteklärung nicht nur praktikabel ist, sondern neue Verdienstmöglichkeiten eröffnen kann. Dank YouTube werden wieder mit Werken Umsätze erzielt, deren herkömmlicher Verwertungszyklus längst abgeschlossen war (Heald 2014).

Aus medienpädagogischer Perspektive erlauben Plattformen wie YouTube damit quasi risikolose Rechtsbrüche, (gerade) auch wenn Content ID keine wirklich gute Lösung für kompliziertere Remixes und Mashups bietet. Dass diese Freiheiten des „Googlerechts“ nur

[10] Rein rechtlich „müssen“ das die Rechteinhaber nicht. Ihnen stünde auch weiterhin die Option offen, bei Bekanntwerden einer widerrechtlichen Nutzung diese abzumahnen. Diese Vorgehensweise ist allerdings unpraktisch und teuer, ganz abgesehen von fehlenden Monetarisierungsmöglichkeiten.

intransparent, nach den Spielregeln der Plattformbetreiber und quasi „auf Widerruf“ gelten, ist die Schattenseite dieser privatrechtlichen Adressierung eines unzeitgemäßen Urheberrechts (Dobusch 2014a, 2014b). Je nach Verhandlungsstand mit großen Rechteinhabern kommt es deshalb regelmäßig zu Löschwellen mit Sanktionen bis hin zur Sperrung von User-Accounts (Bajde et al. 2015).

Medienpädagogik als digitale Offenheitspraxis

Große und mächtige Plattformbetreiber wie Google sind allerdings nicht die einzigen, privatrechtlich fundierten Versuche, mit den Unzulänglichkeiten des Urheberrechts im digitalen Zeitalter fertig zu werden. Gerade in der Medienpädagogik ist es ohnehin keine Option, mit der Vermittlung zentraler Kulturtechniken der digitalen Revolution wie dem Teilen in sozialen Netzwerken („sharing“) und dem schöpferischen Weiterverwenden („remixing“) von Inhalten zu warten, bis auch das Urheberrecht diese Praktiken ermöglicht. Zumindest im Kernbereich von Lehr- und Lernunterlagen, der nicht primär auf eine Nutzung zeitgenössisch-popkultureller Inhalte abstellt, sind deshalb offene Urheberrechtslizenzen wie Creative Commons ein Ausweg (vgl. Dobusch 2010).

Ähnlich wie Open-Source-Softwarelizenzen im Softwarebereich basiert Creative Commons zwar auf dem Urheberrecht, wendet es aber bis zu einem gewissen Grad gegen sich selbst: Urheberinnen, die ihre Werke unter eine Creative-Commons-Lizenz stellen, räumen Dritten in standardisierter Art und Weise Rechte ein, die sonst vorbehalten blieben, beispielsweise die nicht-kommerzielle Nutzung und Weiterverbreitung. Im Ergebnis soll mit Hilfe von Creative-Commons-Lizenzen ein möglichst großer Pool – eine Allmende – an alternativ lizenzierten Werken entstehen, die automatisch und ohne teure Rechteabklärung neue Formen der Nutzung (z. B. Teilen in sozialen Netzwerken), Weiterverwendung (z. B. in Form von Memes) und Distribution (z. B. via Tauschbörsen) erlauben. Erst mit dieser rechtlich abgesicherten Offenheit lassen sich digitaltechnologische Potentiale in Bereichen wie formalen Bildungsinstitutionen heben, für die jede Form von (kalkuliert-trivialem) Rechtsbruch keine Option ist.

Denn gerade im Bildungsbereich, in dem Lehrende an Schulen und Universitäten in den meisten Fällen keine substantiellen Einkünfte aus den von ihnen erstellten Materialien generieren bzw. nicht auf kommerzielle Verwertung angewiesen sind, gibt es vergleichsweise niedrigere Hürden für offene Lizenzierung. Gleichzeitig ist gerade im Fall von Bildung und Wissenschaft unstrittig, dass möglichst offener Zugang zum gemeinsamen Wissensbestand wünschenswert, ja bis zu einem gewissen Grad Voraussetzung ist. Schulen und Universitäten leben ohnehin immer schon eine Kultur des Teilens. Bildungseinrichtungen dienen wesentlich dazu, einen Ort für den Austausch – das Teilen – von Wissen, Erfahrungen und Meinungen, nicht zuletzt aber auch von Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen.

In diesem Sinne erlauben offene Lizenzen diese Kultur des Teilens über die Grenzen der Bildungseinrichtungen hinaus zu verallgemeinern. Wo heute wieder und wieder das Rad

neu erfunden, dasselbe Arbeitsblatt und ein ähnlicher Foliensatz neu zusammengestellt wird, könnten Lehrende aus einer digitalen Wissensallmende schöpfen und gleichzeitig ihre Erkenntnisse und Ideen beisteuern. Wissensallmende meint dabei den offenen, freien und gleichen Zugang zu Bildungsmaterialien, um diese zu nutzen, zu übersetzen, anzupassen, zu rekombinieren und mit anderen zu teilen. Im Ergebnis ginge es nicht nur darum, immer wieder Neues zu schaffen, sondern darum, etwas gemeinsam besser zu machen.

Wie groß die damit verbundenen Potentiale sind, demonstriert jene offene Lehr- und Lernressource, die von Lehrenden wie Lernenden wahrscheinlich am intensivsten genutzt wird: die Wikipedia. Entscheidend für das Funktionieren der Wikipedia ist nicht nur die Wiki-Technologie, es ist vor allem auch die Nutzung einer offenen Lizenz. Erst sie ermöglicht, dass die hunderttausenden AutorInnen in der Wikipedia nicht erst untereinander Rechte klären müssen, wenn sie Inhalte weiterentwickeln. Mehr noch, die offene Lizenz der Wikipedia stellt auch sicher, dass das kollaborativ produzierte Wissen dauerhaft und damit nachhaltig offen zugänglich bleibt. Sie erlaubt den Einsatz von Texten, Bildern und Videos außerhalb der Wikipedia selbst, in Blogs, Präsentationen und YouTube-Videos. Vor allem aber hat die offene Verfügbarkeit zu einer Nutzungsexplosion geführt. Waren klassische gedruckte Enzyklopädien mehr ein bildungsbürgerliches und teures Statussymbol, in das kaum je ein Blick geworfen wurde, so nutzen heute nach der ARD-ZDF-Onlinestudie über 93 Prozent der 14–29Jährigen zumindest gelegentlich Wikipedia.[11] Von der unerreichten – und zuvor unerreichbaren – Breite und Aktualität an abgedeckten Themen ganz zu schweigen. Auch wenn die Wikipedia mit Problemen wie beispielsweise fehlender Diversität unter den Beitragenden kämpft (Wagner et al. 2015), die Vorzüge überwiegen die Nachteile bei weitem.[12]

Aus medienpädagogischer Perspektive wird Wikipedia-Kompatibilität damit zum Gradmesser für digitale Bildungspraktiken – bei der Lizenzierung genauso wie bei der Wahl von Dateiformaten, aber auch hinsichtlich inhaltlicher Fragen rund um medienkritische Auseinandersetzung mit Online-Inhalten. Am Beispiel der Wikipedia lässt sich exemplarisch nachvollziehen, dass das Ringen um Wahrheit nicht umsonst ist, nur weil wir nichts mit Sicherheit wissen können (Albert 1991). Denn was Wikipedia ausmacht, ist das Ringen um jedes Detail minutiös nachvollziehbar zu machen. Damit ist zwar auch kein absoluter Schutz vor Manipulation und Falschinformation verbunden. Aber alleine medialen Konsens wie Dissens unmittelbar als unendlichen, sozialen Konstruktionsprozess erlebbar zu machen, ist ein aus medienpädagogischer Perspektive wertvoller Beitrag.

---

[11] Vgl. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/, letzter Aufruf: 10.04.2018

[12] Absatz verändert übernommen aus: Dobusch und Heimstädt (2016).

Ausblick

Dass sich viele innovative und kreativ-schöpferische Praktiken digitaler Mediennutzung in rechtlich prekären Grauzonen – wenn nicht gleich Illegalität – entwickelt haben, ist nicht nur ein Beleg für Reformbedarf im Urheberrecht, es stellt zeitgemäße Medienpädagogik vor beträchtliche Herausforderungen. Bis zu einem gewissen Grad wäre es nämlich geradezu unverantwortlich und lebensfremd, sich in der medienpädagogischen Praxis ausschließlich auf rechtlich völlig unbedenkliche Praktiken zurückzuziehen. Damit verbunden wäre nämlich auch eine Abstinenz gerade im Bereich transformativer Werknutzung, der typisch für die aktivierende und kollaborative Generativität (Lessig 2008) digitaler Mediennutzungspraktiken ist.

Gleichzeitig ist mit dieser Einsicht aber auch ein Imperativ für medienpädagogische Arbeit verbunden, wo immer möglich selbst digitale Fortschöpfungspraktiken durch entsprechend offene Lizenzierung zu befördern. Erst mit deren Hilfe kann das theoretische Potential digitaler Technologien für eine Verallgemeinerung der für Bildung und Wissenschaft charakteristischen Kultur des Teilens über die Grenzen formaler Bildungs- und Forschungseinrichtungen hinweg realisiert werden. Genau diese digitale Entgrenzung zu befördern ist aber Aufgabe von Medienpädagogik im digitalen Zeitalter.

Literatur

Albert, Hans (1991): *Traktat über kritische Vernunft.* Tübingen: Mohr.

Boyle, James (2008): *The Public Domain: Enclosing the Commons of the Mind.* New Haven: Yale University Press.

Bajde, Domen; Kos Koklic, Mateja & Bajde, Jernej (2015): Back to consumption and production? Prosumers negotiating the WMG lockdown on YouTube. *Journal of Consumer Behaviour*, 4 (5), S. 297-306.

Dobusch, Leonhard (2010): Creative Commons' Privates Urheberrecht: (k)eine Lösung? Kurswechsel. Kurswechsel, 4, S. 37-47.

Dobusch, Leonhard (2014a): Algorithm Regulation #9: YouTube and the Comeback of Copyright Registration. Abgerufen unter: https://governancexborders.com/2014/10/21/algorithm-regulation-9-youtube-and-the-comeback-of-copyright-registration/ [Stand vom 09-04-2018].

Dobusch, Leonhard (2014b): Algorithm Regulation #10: YouTube as a Transnational Rights Clearing Center. Abgerufen unter: https://governancexborders.com/2014/12/26/algorithm-regulation-10-youtube-as-a-transnational-rights-clearing-center/ [Stand vom 09-04-2018].

Dobusch, Leonhard & Heimstädt, Maximilian (2016): Erst Offenheit gibt digitaler Bildung Richtung. *Forum Wissenschaft*, 4, S. 21-25.

Heald, Paul J. (2014): How Notice-and-Takedown Regimes Create Markets For Music On YouTube: An Empirical Study. *UMKC Law Review,* 83, pp. 313-328.

Lessig, Lawrence (2008): *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. London: Penguin.

Seiffert-Brockmann; Jens, Diehl, Trevor & Dobusch, Leonhard (2017): Memes as games: The evolution of a digital discourse online. *New Media & Society*, 10, S. 1-18. DOI: 1461444817735334.

Wagner, Claudia; Garcia, David; Jadidi, Mohsen & Strohmaier, Markus (2015): It's a Man's Wikipedia? Assessing Gender Inequality in an Online Encyclopedia. *Proceedings of the Ninth International AAAI Conference on Web and Social Media*, S. 454-463.

Das Urheberrecht im Unterricht

Manfred Büchele, Lars Kerbler

Zusammenfassung

Die Tätigkeit von Unterrichtenden und Lehrenden ist zunehmend von der Nutzung urheberrechtlich geschützter Werke geprägt. Dieser Beitrag soll einen Einstieg in die rechtliche Grundlage dieser Nutzung – das Urheberrecht – bieten. Ziel des Beitrags ist es, Leserinnen und Leser mit den Grundkenntnissen auszustatten, um urheberrechtliche Berührungspunkte erkennen und einfache urheberrechtliche Sachverhalte richtig beurteilen zu können. Dazu führen wir in die Grundlagen des Urheberrechts ein, die das Verständnis der urheberrechtlichen Spezialnormen für Unterricht und Lehre ermöglichen.

Einleitung

Ob beim Recherchieren von Themenstellungen für den Unterricht, beim Ausarbeiten von Präsentationen oder dem Erstellen von Online-Inhalten. In nahezu jeder beruflichen Situation kommen Lehrende mit dem Urheberrecht in Berührung und laufen Gefahr, Rechtsverletzungen zu begehen. Das muss nicht so sein: Dieser Beitrag soll Grundkenntnisse im österreichischen Urheberrecht vermitteln, sodass der aufmerksame Leser unzulässige Eingriffe vermeiden und Sonderregelungen für den Unterricht sinnvoll einsetzen kann.

Entstehung und Dauer des Urheberrechts

Die Aufgabe des Urheberrechts besteht darin, geistige Güter – und nicht körperliche Gegenstände als solche – zu schützen. Dem Schöpfer dieser immateriellen Güter soll Schutz vor der Ausbeutung seiner geistigen Leistung durch Dritte gewährt und ihm damit die Teilhabe am wirtschaftlichen Erfolg seiner Kreativität gesichert werden. Folgerichtig entsteht das Urheberrecht mit der Schöpfung durch eine natürliche Person (Mensch), dem Urheber. Es erfordert keinen formellen Anmeldeakt, keine Registrierung, und auch eine Urheberbezeichnung verlangt das Urheberrechtsgesetz (UrhG) nicht. Eine an der Schöpfung angebrachte Urheberbezeichnung (z.B. © zusammen mit dem Urhebernamen, Künstlerzeichen usw.) begründet lediglich eine widerlegbare Vermutung der Urheberschaft.

An Werken, deren Schutzfrist abgelaufen ist, besteht kein Urheberrecht mehr; sie sind gemeinfrei und können frei verwendet werden. Bei Werken der Literatur, der Tonkunst und der bildenden Künste endet das zugehörige Urheberrecht grundsätzlich 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers bzw. des zuletzt verstorbenen Miturhebers; für das Urheberrecht an Filmwerken gilt Ähnliches. Bei der Berechnung der Schutzfrist ist das Kalenderjahr, in dem die für den Beginn der Frist maßgebende Tatsache eingetreten ist, nicht mitzuzählen.

Das Werk als Schutzgegenstand

Das Urheberrecht will den Urheber vor der missbräuchlichen Verwertung seiner Schöpfungsleistungen und vor einem Eingriff in seine geistigen Interessen schützen. Das Bindeglied zwischen Urheber und Urheberrecht ist dabei das urheberrechtliche „Werk“ als immaterieller Schutzgegenstand. Dabei umschreibt der Werkbegriff, was den Schutzgegenstand im Urheberrecht ausmacht: Unter Schutz gestellt werden eigentümliche geistige Schöpfungen.

Der urheberrechtliche Schutzgegenstand und sein Bestehen sind neutral und objektiv nach den Verhältnissen im Zeitpunkt der Schöpfung zu beurteilen. Die in der Zwischenzeit – unter Umständen bis in die Gegenwart – eingetretene Entwicklung fließt in die Bewertung der Werkqualität nicht ein. Damit steht auch jene künstlerische Eigenart (weiterhin) unter Schutz, die zur Schaffung vieler ähnlicher Erzeugnisse angeregt hat.

Die Anforderungen an den urheberrechtlichen Schutz sind nicht allzu hoch; neben der Spitzenleistung ist also auch die Leistung eines durchschnittlichen Urhebers geschützt. Man spricht in diesem Zusammenhang von der sog. „Kleinen Münze“, die auch Werke an der unteren Grenze der Schutzfähigkeit – gerade noch – in den urheberrechtlichen Schutzbereich einbezieht.

„Eigentümliche“ …

Nicht jeder künstlerischen Schaffensleistung kommt urheberrechtlicher Schutz zu. Zur Gestaltung muss vielmehr Eigentümlichkeit hinzutreten, die die Schaffensfreiheit anderer Urheber wahrt. Eigentümlichkeit kann mit Individualität bzw Originalität gleichgesetzt werden. Die Originalität umfasst dabei alles, was der Schöpfer eines Werks aus seinen individuellen Anlagen und Fähigkeiten zum bereits Vorgefundenen hinzugefügt hat; statistische Einmaligkeit oder Neuheit allein genügt hierfür freilich nicht.

Allerweltserzeugnisse und rein handwerkliche Leistungen sind mangels Individualität ebenso wenig geschützt wie das üblicherweise hervorgebrachte, landläufige Schaffen; Fleiß und Mühe werden nicht mit urheberrechtlichem Schutz honoriert. Selbst geometrische Formen als solche und Kombinationen aus diesen bleiben grundsätzlich gemeinfrei, wie auch bloße Gedanken sowie wissenschaftliche Lehren und Systeme Gegenstand freier geistiger Auseinandersetzung bleiben. Sie sind freies Geistesgut, das keinem urheberrechtlichen Schutz zugänglich ist. Wird der freie Formenschatz oder das freie Geistesgut indes originell und mit schöpferischer Eigenart zum Ausdruck gebracht, kann im Ganzen durchaus ein schützenswertes Werk entstehen.

… „geistige“ …

Der urheberrechtliche Schutzgegenstand muss den Inhalt eines Werks auf gedankliche Weise zum Ausdruck bringen. Schutz erfährt daher nicht die körperliche Festlegung, sondern der dahinter stehende Denkprozess menschlicher Geistesentfaltung in seiner nach

außen wahrnehmbaren Gestaltung. Das in die Außenwelt tretende Ergebnis darf nicht gedankenloser Spielerei oder bloßer mechanischer Tätigkeit entstammen. Zufallserzeugnisse – Erzeugnisse, die nicht auf einer auf ein „Gestalten“ gerichteten oder in irgendeiner Form „steuerbaren“ menschlichen Tätigkeit beruhen – sind daher nicht geschützt, weil es ihnen an der vom Gesetz geforderten Geistigkeit fehlt.



Abbildung 1: Dieses Affen-Selfie genießt mangels Geistigkeit keinen urheberrechtlichen Schutz.

… „Schöpfung“

Unter einer Schöpfung ist das der Außenwelt wahrnehmbare Ergebnis der Gestaltung eines bestimmten Vorstellungsinhalts zu verstehen. Um schutzfähig zu sein, muss ein Stoff künstlerisch geformt und das Werk für die menschlichen Sinne erfassbar sein. Der Außenwelt vorenthaltene Ideen und noch ungeformte Gedanken als solche, d.h. bevor sie ausgesprochen oder auf eine andere Weise umgesetzt werden, sind urheberrechtlich (noch) nicht geschützt. Zur Erlangung der Schutzfähigkeit bedarf es der wahrnehmbaren Konkretisierung, weil das Urheberrecht seinen geistigen Schutzgegenstand nur schützen kann, wenn dieser der Außenwelt tatsächlich offenbart wurde, z.B. durch Worte, Bilder, Töne.

Werkarten

Nicht alle Ergebnisse eigenschöpferischer Gestaltung genießen Schutz, sondern nur eigentümliche geistige Schöpfungen auf bestimmten, vom Gesetzgeber abschließend aufgezählten Gebieten – den sog. Werkarten. Das UrhG schützt z.B. Texte, Musik, Fotos, Logos, Bilder, Filme/Videos, Computerprogramme, Datenbanken usw. Aus Platzgründen kann hier nur eine Auswahl, und auch diese nur überblicksweise, dargestellt werden.

Werke der Literatur

Zu den Werken der Literatur zählen Sprachwerke aller Art. Ihr Ausdrucksmittel ist die Sprache, und zwar unabhängig von Zweck, Verständlichkeit, körperlicher Festlegung (egal, ob analoge oder digitalisierte Schriftform, mündlicher Vortrag usw.) und erforderlichem Mitteleinsatz. Eigentümlichkeit vorausgesetzt sind beispielsweise Gedichte, Erzählungen, Romane, Biografien, redaktionelle Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge, Drehbücher, wissenschaftliche Arbeiten, Vorlesungen, Vorträge, Reden usw. als Sprachwerke geschützt.

Zu den vom Urheberrecht geschützten Sprachwerken gehören auch Computerprogramme. Der urheberrechtliche Schutz erfasst nur die maschinensteuernde Funktion des Quell- bzw. Objektcodes und deren Vorstufen, nicht aber die technische Funktionalität des Programms, die von ihm hervorgebrachten Arbeitsergebnisse und ebenso wenig die von einem Computerprogramm erzeugten grafischen Benutzeroberflächen. Voraussetzung der Schutzfähigkeit ist außerdem, dass die gestellte Aufgabe ausreichend gedanklichen Spielraum und somit mehrere Lösungen zulässt.

Werke der bildenden Künste

Werke der bildenden Künste verwenden optische Ausdrucksmittel. Das UrhG hebt neben den Lichtbildwerken die Werke der Baukunst (Architektur) und des Kunstgewerbes (der sog. „angewandten Kunst“) speziell hervor; daneben gehören auch Werke der Malerei, der Zeichenkunst und der Bildhauerei (Figuren, Skulpturen, Plastiken usw.) zu den Werken der bildenden Künste. Jüngere Kunstformen wie z.B. Projection mapping, Installationen, Bodypainting oder die Aktionskunst werden unter den allgemeinen Voraussetzungen üblicherweise den Werken der bildenden Künste zugerechnet.

Lichtbildwerke sind durch ein fotografisches oder durch ein der Fotografie ähnliches Verfahren hergestellte Werke, die Lichtwellen analog oder digital festhalten. Für Fotografien gilt ein reduzierter Originalitätsbegriff, der diese am Maßstab einer eigenen geistigen Schöpfung misst, ohne ein besonderes Maß an Originalität zu verlangen. Es genügt die bloße Unterscheidbarkeit, die im Foto lediglich durch die vom Fotografen gewählten Gestaltungsmittel (z.B. Motiv, Standort, Blickwinkel, Bildkomposition, Verwendung eines bestimmten Objektivs, Beleuchtung, Belichtungszeit, Blende u.v.m.) zum Ausdruck kommen muss. Eine solche Gestaltungsfreiheit ist nicht nur dem professionellen Fotografen eröffnet, sondern auch der Masse der Amateurfotografen, die alltägliche Szenen in Form von Landschafts-, Personen- und Urlaubsfotos festhalten. Für das Vorliegen eines Lichtbildwerks ist es daher schon ausreichend, wenn man sagen kann, dass ein anderer Fotograf das aufzunehmende Foto möglicherweise anders gestaltet hätte.



Abbildung 2: Auch dieser Schnappschuss genießt urheberrechtlichen Schutz. (Quelle: Privat)

Da der Zweck, zu dem ein Werk geschaffen wurde, für die Frage des urheberrechtlichen Schutzes bedeutungslos ist, können auch Werke des Kunstgewerbes (der sog. angewandten Kunst) geschützt sein – das Urheberrecht und sein Schutzgegenstand sind zweckneutral. Entsprechendes gilt für Gebrauchsgrafiken und Gebrauchsgegenstände: Ihr Gebrauchszweck schließt den Urheberrechtsschutz nicht aus, selbst eine industrielle Serienfertigung ist für die Frage der Schutzfähigkeit ohne Bedeutung.





Abbildung 3: Der Fauteuil LC 2 von Le Corbusier *genießt als Werk der bildenden Künste urheberrechtlichen Schutz. (Quelle: OGH 20.4.2016, 4 Ob 61/16y)*[1]

[1] OGH 20.4.2016, 4 Ob 61/16y, *Möbel im Hotel II/Le Corbusier II*, ÖBl 2016, 276 (*Heidinger*) = MR 2016, 194 (*Walter*) = ecolex 2016, 991 (*Kucsko*) = jusIT 2016, 143 (*Staudegger*).

Werke der Tonkunst

Darunter fallen alle Arten von Musik, deren Ausdrucksmittel Töne sind und die über einzelne akustische Signale, Akkorde oder bloße Geräusche hinausgehen. Dabei spielt es keine Rolle, wie die Töne erzeugt werden, ob durch Instrumente, menschliche Stimmen, elektronisch oder analog. Zudem besteht der Schutz unabhängig von einer Aufzeichnung auf Schallträgern oder Notationen und erstreckt sich auf das Tongefüge als Ganzes (Rhythmus, Instrumentierung usw.) einschließlich seiner Melodie.

Filmwerke

Werke der Filmkunst sind eigentümliche Laufbildwerke, die Vorgänge und Handlungen auf analoge oder digitale Weise entweder bloß für das Gesicht (Stummfilm) oder gleichzeitig für Gesicht und Gehör (Tonfilm) zur Darstellung bringen. Die individuelle Leistung kann dabei in jeder Phase der Filmerzeugung in das Werk einfließen: Bei der Vorbereitung (Auswahl des Inhalts, der Personen, der Drehorte usw.), während der Arbeiten (Lichtgestaltung, Kameraführung usw.) oder danach (Schnitt, Nachbearbeitung usw.). Auf das für einen Film verwendete Herstellungsverfahren kommt es nicht an; körperliche Fixierung wird keine vorausgesetzt.

Übersetzungen und andere Bearbeitungen

Übersetzungen und andere Bearbeitungen, die über Eigentümlichkeit verfügen, werden unabhängig von den zugrunde liegenden Originalwerken als eigenständige Werke geschützt. Bearbeitungen gestalten die äußeren Merkmale von bestehenden Werken auf originelle Weise um, sie behalten aber den Kern der Werke bei und lassen ihr Wesen unberührt. Keine Bearbeitung, sondern eine bloße Werkänderung liegt vor, wenn eine im Wesentlichen unveränderte Werkwiedergabe erfolgt oder lediglich die äußeren Merkmale eines Werks umgestaltet werden. Für eine solche Änderung, die an eine geschützte Bearbeitung nicht heranreicht, steht folglich kein Schutz zu.

Davon abzugrenzen ist die sog. freie Benutzung, die auch als Neuschöpfung, Freischöpfung, freie Bearbeitung oder freie Nachschöpfung bezeichnet wird. Hier gehen von einer früheren Schöpfung zwar Anregungen aus, angesichts der Individualität des neuen Werkschaffens verblassen aber die Züge des benutzten Werks. Es entsteht ein vollkommen unabhängiges neues Werk (deshalb auch die Bezeichnung „Neuschöpfung“), das der Urheber des „benutzten“ Werks nicht verbieten kann.

Sammelwerke

Ebenfalls geschützt sind Sammlungen, die infolge der Zusammenstellung einzelner Beiträge zu einem einheitlichen Ganzen eine eigentümliche geistige Schöpfung ergeben. Die Eigentümlichkeit beurteilt sich hier nach der planmäßigen Auswahl und/oder Anordnung der in die Zusammenstellung aufgenommenen Beiträge zu einem neuen einheitlichen

Ganzen. Das bloße Aneinanderreihen oder Einteilen der Beiträge nur nach äußeren Gesichtspunkten (alphabetisch, chronologisch, numerisch) lässt jedoch kein Sammelwerk entstehen. Vielmehr ist ein Sammeln und Sichten oder Ordnen und Aufeinanderabstimmen usw. nach einem bestimmten eigentümlichen Leitgedanken erforderlich, der sich nicht aus der Natur der Sache ergibt.

Bildnisschutz/Recht am eigenen Bild

Der Bildnisschutz, auch als Recht am eigenen Bild bezeichnet, betrifft den persönlichkeitsrechtlichen Schutz des auf einem Bildnis (Gemälde, Grafik, Karikatur, Foto, Film usw.) Abgebildeten. Der Volksmund berichtet zuweilen von einem allgemeinen Recht, nicht fotografiert werden zu dürfen. Abgesehen von datenschutz- und speziellen persönlichkeitsrechtlichen Erwägungen ist dem nicht so: Verboten ist nämlich bloß das öffentliche Zugänglichmachen von Personenbildnissen, und auch das nur, sofern dadurch berechtigte Interessen des Abgebildeten – oder, falls dieser verstorben ist, die eines nahen Angehörigen – verletzt werden. Berechtigte Interessen werden etwa verletzt, wenn die Bildnisveröffentlichung die Intimsphäre, den höchstpersönlichen Lebensbereich, das Familienleben oder auch die Sicherheit und Unversehrtheit des Abgebildeten verletzt, und (dadurch) entwürdigend, herabsetzend oder bloßstellend wirkt oder zu Missdeutungen Anlass geben kann.

Wird ein Personenbildnis ohne Einwilligung des Abgebildeten zu Werbezwecken egal welcher Art verwendet, oder wird der Abgebildete durch die Verwendung des Bildnisses dem Verdacht ausgesetzt, sein Bildnis entgeltlich für Werbezwecke zur Verfügung gestellt zu haben, so ist das Recht am eigenen Bild selbst dann verletzt, wenn der Gegenstand, für den geworben wird, nichts Anstößiges enthält.



Abbildung 4: Diese Bildnisveröffentlichung, die nicht nur fürs Energiesparen, sondern auch für einen Elektrohändlerverbund wirbt, erfordert die Zustimmung des Abgebildeten. (Quelle: newsv1.orf.at)

Das Recht am eigenen Bild setzt die Erkennbarkeit des Abgebildeten unter Einbeziehung der für das Erscheinungsbild einer Person typischen Umstände zwingend voraus. Abgesehen von der Abbildung des Gesichts können dafür auch sonstige Umstände (Begleittext) und charakteristische Erscheinungsmerkmale, wie etwa Statur, Frisur, Bart oder Brille ausreichend sein, solange die Identifizierbarkeit der Person hinreichend gewährleistet ist.

Der Bildnisschutz ist hingegen nicht berührt, wenn die Bildnisveröffentlichung Personen zeigt, die an allgemein zugänglichen Orten oder an Orten aktuellen Geschehens aufgenommen werden. Dies aber nur, wenn das Personenbildnis untrennbar mit dem Geschehensablauf zusammenhängt oder für dessen Darstellung notwendig ist.

Dem Schutz des Abgebildeten kann ein Veröffentlichungsinteresse der Allgemeinheit oder desjenigen, der das Personenbildnis öffentlich zugänglich machen will, entgegenstehen. Diese Veröffentlichungsinteressen gilt es im Rahmen einer Interessenabwägung mit dem Interesse u.a. des Abgebildeten an einer Nicht-Veröffentlichung abzuwägen.

Freie Werknutzung in Unterricht und Lehre

Das Urheberrechtsgesetz dient nicht allein dem unbeschränkten Schutz der Urheberinteressen, vielmehr wägt es sie gegen Allgemeininteressen ab, indem es das ausschließliche Nutzungsrecht des Urhebers für bestimmte Arten der Nutzung – wie jene im Rahmen des Unterrichts – beschränkt.

Solche **Schranken des Urheberrechts** bzw **freien Werknutzungen** beziehen sich auf die wirtschaftlichen Verwertungsrechte des Urhebers, die als ausschließliche Rechte ausgestaltet sind: Der Urheber (oder eine durch ihn vertraglich befugte Person) kann das Werk auf die gesetzlich vorgesehenen Arten nach Belieben nutzen und Andere von der Nutzung ausschließen. Im Ergebnis können Dritte Werke somit grundsätzlich dann nutzen, wenn sie die Zustimmung des Urhebers einholen.

Geschützte Nutzungsarten

Die Verwertungsrechte stecken den urheberrechtlichen Nutzungsrahmen ab: Nutzungen, die außerhalb der gesetzlich vorgesehenen Verwertungsarten liegen, sind nicht vom urheberrechtlichen Schutz umfasst, und damit nicht von der Zustimmung des Urhebers abhängig. Im Einzelnen kann der Urheber sein Werk vervielfältigen, verbreiten, vermieten und verleihen, mittels Rundfunk senden, vortragen, aufführen und vorführen, zur Verfügung stellen oder den Inhalt eines Werks erstmals öffentlich mitteilen.

Diese Nutzungsarten haben gemein, dass sie sich an ein öffentliches Publikum richten müssen, also ein Publikum, das den privaten Personenkreis übersteigt. Die Ausnahme bestätigt jedoch auch hier die Regel: Als eine den anderen Verwertungsarten in der Regel vorgelagerte Nutzungsart ist das Vervielfältigen, also das Anfertigen von Kopien von Werken, nicht an das Öffentlichkeitserfordernis gebunden.

Im Ergebnis ergibt sich folgendes Bild: Ist eine Nutzungshandlung nicht von den soeben angeführten Nutzungsarten umfasst, ist sie der Kontrolle durch den Urheber entzogen. Solche Fälle lassen sich durch folgende Beispiele verdeutlichen:

- Das Durchreichen urheberrechtlich geschützter Materialien in einer Lehrveranstaltung oder im Unterricht ist grundsätzlich von keiner urheberrechtlich vorgesehenen Nutzungshandlung umfasst, und damit zulässig. Hier greift jedoch der vorgelagerte

Schutz des Vervielfältigungsrechts: die durchgereichte Kopie eines Werkstücks kann für sich genommen durchaus unzulässig sein.

- Die Aufführung von Filmwerken, z.B. durch Leinwandprojektion eines Online-Streams, ist im rein privaten Kreis zulässig. Tritt jedoch zumindest eine Person hinzu, die das Publikum über ein rein privates hinaus erweitert, liegt eine dem Urheber vorbehaltene öffentliche Aufführung und damit ein unzulässiger Eingriff vor. Dasselbe gilt für Aufführungen vor Schulklassen und in Lehrveranstaltungen, die grundsätzlich öffentlich sind.

Die freien Werknutzungen sind von diesen Fällen, in denen per se keine Nutzungshandlung gesetzt wird, zu unterscheiden: Ausnahmsweise ermöglichen sie Werknutzungen, die tatsächlich von den wirtschaftlichen Verwertungsrechten umfasst sind.

Zitatrecht und unwesentliches Beiwerk

Bei einem **Zitat** handelt es sich um die wörtliche oder dem Sinn nach korrekte Übernahme fremden Geistesguts, wobei das Urheberrechtsgesetz Zitate von Werken jeglicher Art ermöglicht. Durch das Zitat wird ein Werk in einem fremden, eigenständigen Kontext verwertet. Ob der „Rahmen“, in den das Werk dadurch gesetzt wird, selbst die Kriterien urheberrechtlichen Schutzes erfüllt, ist dabei unerheblich. Die Möglichkeit zum Zitat beschränkt sich nicht auf einzelne Nutzungsarten, sondern umfasst grundsätzlich die Vervielfältigung, Verbreitung, Rundfunksendung oder öffentliche Wiedergabe (Aufführung, Vorführung, Vortrag, Zurverfügungstellung) von aufnehmendem und aufgenommenem Geistesinhalt. Im Unterricht kann ein Zitat danach beispielsweise beim Vorführen von Werken mittels optischer Einrichtungen (Beamer, Overhead-Projektor, interaktives Whiteboard) oder beim Vortragen von Sprachwerken maßgeblich sein.

Doch nicht jede Übernahme fremder Werke kann zulässiges Zitat sein, denn in seinem Umfang ist es durch seinen besonderen Zweck limitiert. Es dient beispielsweise der Ausübung von Grundrechten wie der Meinungs- und Informationsfreiheit oder dem wissenschaftlichen sowie kulturellen Fortschritt. Rezension oder Kritik am zitierten Werk, die Bestärkung der eigenen Argumentation oder schlicht das Anführen als Beispiel sind nur ein Auszug der im Einzelfall rechtfertigenden Nutzungshandlungen. Dabei muss das Zitat zwingend der Auseinandersetzung mit dem Inhalt des zitierten Werks dienen: die Übernahme zur bloßen Dekoration, Verschönerung oder Unterhaltung kann nicht zulässiges Zitat sein. Dementsprechend unzulässig ist die Aufführung eines Filmwerks im Unterricht zur bloßen Unterhaltung der Schüler; dasselbe gilt für das Beschallen eines Turnsaals mit Populärmusik während des Sportunterrichts.

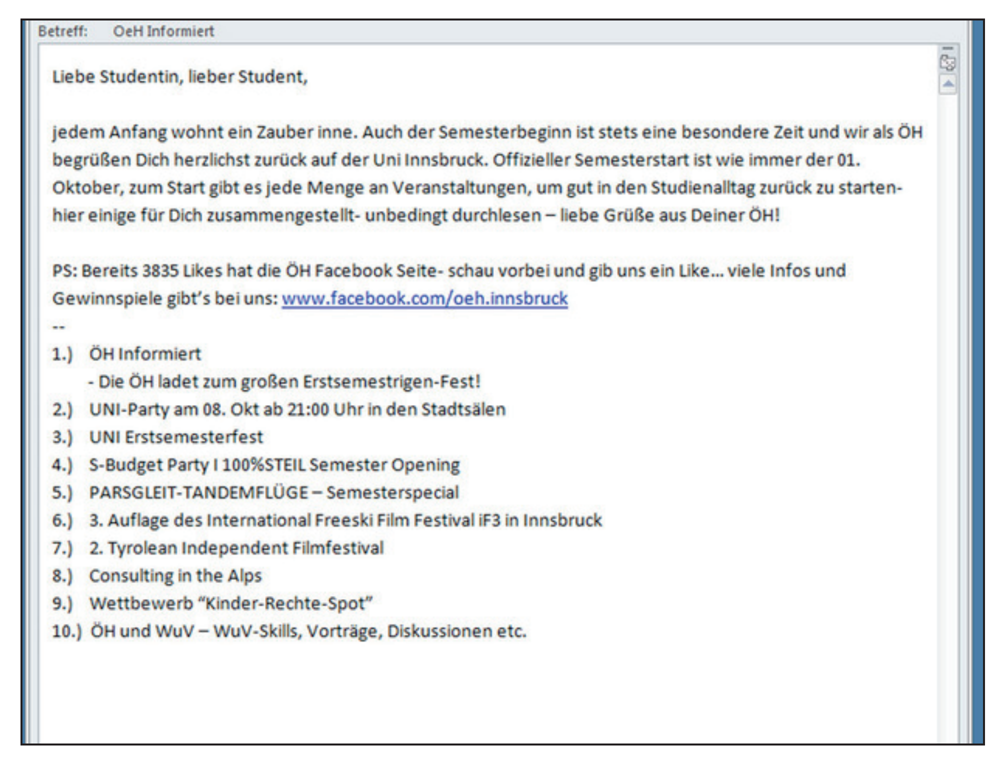


Abbildung 5: Unterstellt man dem im Screenshot ersichtlichen einleitenden Satz („Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne.“) aus Hermann Hesses Gedicht „Stufen“ auch für sich urheberrechtlichen Schutz als Sprachwerk, so ist die Nutzung als Zitat aus Mangel eines besonderen Zitatzwecks unzulässig. (Quelle: ÖH Innsbruck/Florian Heiss)

Das Zitat ist nur für jene Werke, die mit Zustimmung ihrer Urheber bereits den Weg an die Öffentlichkeit angetreten haben, zulässig. Neben der Urheberbezeichnung und dem Titel des Werks ist die genaue Fundstelle der Originalveröffentlichung als Quellenangabe im unzweideutigen Zusammenhang zum Zitat zu nennen. Andernfalls liegt ein Plagiat vor, welches auch außerhalb des studienrechtlichen Kontexts („Plagiatsaffären“) Rechtsfolgen auslösen kann.

Letztlich ist das Zitat nur dann zulässig, wenn es die wirtschaftliche Nutzung des Werks durch den Urheber nicht ungebührlich erschwert, es also der regelrechten Verwertung des Werks nicht maßgeblich im Wege steht. Für Lehrende empfiehlt sich daher beispielsweise der aufmerksame Umgang mit Begleitmedien zu Schulbüchern, die sich aufgrund ihres Zielpublikums nicht zum Zitat im Unterricht eignen.

Im Gegensatz zum Zitat darf die freie Werknutzung als **unwesentliches Beiwerk** gerade keiner Auseinandersetzung mit dem Inhalt des aufgenommenen Werks dienen. Die vollkommen andere Schlagrichtung erklärt sich aus dem Zweck dieser freien Werknutzung:

Während das Ziel eines Zitats eben die Aufnahme einer fremden geistigen Leistung ist, bildet die Ausnahme als unwesentliches Beiwerk Fälle ab, in denen die Aufnahme eines Werks zufällig, beiläufig, ungewollt, nebensächlich oder unabsichtlich geschieht, und keinen thematischen Bezug zum Hauptwerk aufweist. Damit geht einher, dass sein Weglassen oder sein Austausch keinen Einfluss auf die Gesamtwirkung des Hauptwerks haben darf. So sind u. a. jene Fälle umfasst, in denen die beiläufige Nutzung nur mit unzumutbarem Aufwand verhindert werden könnte, was beispielsweise auf das zufällige Ertönen von Musik in einem Dokumentarfilm zutrifft.[2] Im Ergebnis regelt die freie Werknutzung jene Fälle, in denen die Aufnahme eines Werks gegenüber dem Hauptwerk so sehr in den Hintergrund tritt, dass die Belastung der Handelnden durch eine unbeabsichtigte Eingriffshandlung schwerer wiegt als die Beschränkung des Urheberrechts durch vernachlässigbare Nutzungshandlungen.



Abbildung 6: Dieses in einem Möbelkatalog abgebildete Gemälde (an der Wand hinter dem Schreibtisch) erfüllt nicht die Kriterien eines unwesentlichen Beiwerks, da es die Gesamtwirkung der aufnehmenden Fotografie maßgeblich beeinflusst. (Quelle: BGH 17.11.2014, I ZR 177/13)[3]

Freie Werknutzungen für den Unterrichts- und Lehrgebrauch

Die besonderen Anforderungen von Unterricht und Lehre werden durch spezifische freie Werknutzungen berücksichtigt, die einen umfassenderen Werkgebrauch ermöglichen. Diese freien Werknutzungen verbindet, dass sie Ansprüche auf angemessenen Ausgleich für die Urheber auslösen, die von Verwertungsgesellschaften bei den Schulerhaltern (Bund, Länder, Gemeinden) eingehoben und an die Urheber ausgeschüttet werden.[4] Eine weitere wichtige Gemeinsamkeit betrifft die Urheber und Herausgeber von Lehr- und

---

[2] *Grübler* in *Möhring/Nicolini*, UrhG[3] § 57 Rz 6.

[3] BGH 17.11.2014, I ZR 177/13, Möbelkatalog, GRUR 2015, 667 (*Stang*).

[4] Vgl. für die freie Werknutzung nach § 56c UrhG OGH 23.9.2008, 4 Ob 131/08f, Schulfilm I, ÖBl 2009, 137 (*Büchele*).

Unterrichtsmaterialien, deren Werke prinzipiell zum Schul- oder Unterrichtsgebrauch bestimmt sind. Für solche Werke sind die unterrichtsspezifischen freien Werknutzungen nämlich nicht anwendbar, um das wirtschaftliche Auskommen der Werkschaffenden nicht unangemessen zu beeinträchtigen.

Als erste spezifische Urheberrechtsschranke ist die **Vervielfältigung und Verbreitung zum Unterrichts- und Lehrgebrauch** zu nennen: Schulen, Universitäten und andere Bildungseinrichtungen dürfen für Zwecke des Unterrichts und der Lehre Kopien von Werken herstellen und diese verbreiten, sie also den Unterrichtsteilnehmern in physischer Form aushändigen. Ganze Werke, also vollständige Bücher, Zeitschriften und dergleichen dürfen im Rahmen dieser Ausnahme nicht vervielfältigt oder verbreitet werden. Erfolgt die Kopie nicht auf Papier oder einem papierähnlichen Trägermaterial, also z. B. digital auf USB-Stick, so ist sie nur zum nicht-kommerziellen Zweck zulässig. Für gewinnorientiere (Fort-)Bildungsanstalten bleibt damit lediglich die Anfertigung von Kopien auf papierenen oder papierähnlichen Trägern.

Durch die Möglichkeit zur **öffentlichen Zurverfügungstellung für Unterricht und Lehre** ist seit der Urheberrechts-Novelle 2015 auch der digitale Upload von Werken auf Lernplattformen (Moodle, OLAT, ILIAS etc.) und ihre Zugänglichmachung für bestimmte, abgegrenzte Kreise von Unterrichts- oder Lehrveranstaltungsteilnehmern zulässig. Diese Vervielfältigungs- und Zurverfügungstellungshandlungen sind schon dann rechtmäßig, wenn sie zum jeweiligen Lehrzweck geboten – also beispielsweise der Vermittlung des Lehrstoffs zuträglich – sind. Nicht zulässig ist hingegen die Zurverfügungstellung zu kommerziellen Zwecken, die beispielsweise dann vorliegen, wenn eine Lernplattform gewinnorientiert betrieben wird. Ebenfalls unzulässig ist die Zurverfügungstellung von Filmwerken, die seit weniger als zwei Jahren im Inland veröffentlicht sind.

Hinsichtlich der begünstigten Bildungsinstitutionen ist die Möglichkeit zur **öffentlichen Wiedergabe** von Werken der Filmkunst im Unterricht demgegenüber etwas eingeschränkt. Sie besteht nur für öffentliche und private Schulen, Fachhochschulen und Universitäten, wobei das ihre praktische Bedeutung nicht schmälert. Im Rahmen dieser freien Werknutzung können Werke der Filmkunst und damit verbundene Werke der Tonkunst (z. B. „Filmmusik“) für Zwecke des Unterrichts und der Lehre öffentlich aufgeführt werden. Ähnlich der bereits angeführten freien Werknutzung muss sich auch die öffentliche Wiedergabe im Unterricht auf einen gerechtfertigten Umfang beschränken. Das tut sie beispielsweise dann, wenn sie der weiteren Auseinandersetzung mit dem lehrplanmäßigen Unterrichtsstoff zuträglich ist, nicht aber, wenn sie rein dem Zeitvertreib oder der Unterhaltung dient.

Urheberrechtsverträge für Lehrende

Oftmals bietet es sich für Urheber an, die Verwertungsrechte an ihren Werken nicht selbst wahrzunehmen, sondern diese an Dritte abzutreten. Dabei entsteht nichts anderes als eine gegenseitig vorteilhafte Arbeitsteilung: Professionelle Werkverwerter verfügen über effi-

zientere Möglichkeiten, Werke zu vermarkten, während Urheber sich ihrem Werkschaffen widmen können, ohne sich um die wirtschaftliche Verwertung kümmern zu müssen. Im Ergebnis steht nicht selten ein größerer wirtschaftlicher Erfolg, von dem beide Seiten profitieren.

Solche **Urheberrechtsverträge** („Lizenzen“) sind auch am anderen Ende der „Verwertungskette“ eines Werks beim Endverbraucher maßgeblich. Für die Nutzung eines Filmwerks im Unterricht kann sich die Situation beispielsweise wie folgt darstellen: Das Medienservice im Bildungsministerium lizenziert ein zum Schulgebrauch hergestelltes Filmwerk und verkauft oder verleiht die entsprechenden Werkstücke („Bildungsmedien“) an Schulen. Aufgrund der durch das Bildungsministerium mit dem Berechtigten (z. B. Filmverlag) abgeschlossenen Werknutzungsvereinbarung ist die ursprünglich dem Urheber vorbehaltene öffentliche Wiedergabe mit den unterrichteten Schülern als Zielpublikum abgedeckt. Durch den einfachen Kauf eines Werkstücks (z. B. DVD) wäre diese Wiedergabe selbstverständlich nicht abgegolten.

Neben den Werken, die zum Schul- und Unterrichtsgebrauch hergestellt wurden, werden auch **Computerprogramme** nicht von den o.a. freien Werknutzungen erfasst. Da bei der Installation und/oder Ausführung von Software auf den Endgeräten zwingend (wenn auch flüchtige) Kopien hergestellt werden, ist der Erwerb entsprechender Lizenzen für den Bildungsbereich unumgänglich. Eine attraktive und kostengünstige Alternative kann freie Software sein, das ist u.a. jene Software, die unter der GPL (GNU General Public License, aktuelle Version GPLv3) der FSF (Free Software Foundation) angeboten wird.

Eine bedeutsame Form der Urheberrechtsverträge ist der Verlagsvertrag: Autoren räumen dabei Verlegern (in der Regel exklusive) Nutzungsrechte ein, während sich letztere zur zumindest einmaligen Auflage der vertragsgegenständlichen literarischen Werke verpflichten. Auch wissenschaftlich tätige Lehrende sind regelmäßig Vertragsparteien in solchen Verträgen. Sie können vom ebenfalls im Zuge der Urheberrechts-Novelle 2015 eingeführten **Zweitverwertungsrecht** Gebrauch machen, sofern sie Angehörige des wissenschaftlichen Personals von zumindest zur Hälfte mit öffentlichen Mitteln finanzierten Forschungseinrichtungen sind. Dann haben sie das Recht, wissenschaftliche Beiträge, die in einer zumindest 2x jährlich erschienenen Fachzeitschrift erschienen sind, nach Ablauf von zwölf Monaten seit Erstveröffentlichung selbst öffentlich zugänglich zu machen. Dieses Recht ist gesetzlich zwingend ausgestaltet: es besteht auch dann, wenn der Autor dem Verleger ein ausschließliches/exklusives Werknutzungsrecht eingeräumt hat. Umfasst vom Zweitverwertungsrecht ist beispielsweise die Zurverfügungstellung der akzeptierten Manuskriptversion („postprint“-Version ohne verlagsspezifische Leistungen wie Schriftsetzung, Logo, Design etc.) auf der eigenen Website oder in frei zugänglichen Publikationsplattformen.

Solche **Open-Access-Repositorien** sind Teil einer Entwicklung der letzten Jahre, die darauf zielt, wissenschaftliche Literatur frei und unbeschränkt einem möglichst breiten Publikum zugänglich zu machen. Wissenschaftliche Beiträge können ihren Weg in einen sol-

chen Bestand auf zwei unterschiedliche Arten finden: Während der „Goldene Weg" die Erstveröffentlichung in Open-Access-Zeitschriften meint, beschreibt der „Grüne Weg" die Zweit- oder Parallelveröffentlichung in öffentlichen Repositorien oder auf privaten Websites, die in Österreich durch das eben erwähnte Zweitverwertungsrecht ermöglicht wird. Für die Werkkonsumenten ergibt sich ein stets expandierender Katalog wissenschaftlicher Literatur, der frei und kostenlos zugänglich ist.



Abbildung 7: Ein Logo zur Open-Access-Bewegung (Quelle: plos.org)

Eine noch umfassendere Möglichkeit, geschützte Werke zur Nutzung durch die Allgemeinheit freizugeben, ist von Urheberseite gegeben: Bietet der Urheber sein Werk (i.d.R. im Internet) unter einer „freien" **Creative Commons (CC)-Lizenz** an, ermöglicht er damit dessen kostenlose Verwertung. Gewisse Rechte behält sich der Urheber aber auch hier vor: neben den Urheberpersönlichkeitsrechten, die den Urheber beispielsweise vor Zuschreibung einer fremden Urheberschaft oder entstellenden Änderungen am Werk schützen, stehen verschiedene CC-Lizenzvarianten zur Verfügung. Sie fordern das Anbringen einer Urheberbezeichnung, die Weitergabe unter denselben Bedingungen oder verbieten die kommerzielle Nutzung oder die Verwertung modifizierter Versionen des Werks. Möglich ist auch eine Kombination mehrere dieser Kriterien. Einen Sonderfall stellt die umfassendste der CC-Lizenzen mit der Bezeichnung „CC0" dar. Mit der Anwendung dieser Lizenz verzichtet der Urheber auf die Geltendmachung sämtlicher immaterieller und materieller Urheberrechtsansprüche.



Abbildung 8: Das Logo der Creative Commons (li.) und jenes zur Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 (re.), die eine nicht-kommerzielle Verwertung erlaubt, wenn eine Urheberbezeichnung angebracht und das Werk unverändert wiedergegeben wird. (Quelle: creativecommons.org)

Fazit

Es dürfte der Regelfall sein, dass Unterrichtsmaterialien die oben geschilderten Werkvoraussetzungen erfüllen und auch einer der abschließend aufgezählten Werkkategorien zuzuordnen sind. Aufgrund der – am Maß der modernen Unterrichtsmethoden gemessenen – langen urheberrechtlichen Schutzdauer ist für viele Werke außerdem davon auszugehen, dass sie noch nicht in die Phase der Gemeinfreiheit eingetreten sind, der urheberrechtliche Schutz also noch aufrecht ist.

Ein zunehmend digitalisierter Unterricht basiert auf den Verwertungsarten, die dem Urheber vorbehalten sind (digitale Whiteboards, Vorführungen via Projektor, Softwarenutzung im Unterricht), und ist damit auch zunehmend von freien Werknutzungen abhängig, die in vielen dieser Fälle die rechtmäßige Werknutzung erst ermöglichen. Oftmals ist auch die Nutzung von Werken unter freier Lizenz denkbar, um urheberrechtliche Schwierigkeiten bereits im Vorfeld auszuschließen.

Gedanken zu diesen und ähnlichen urheberrechtlichen Spezialfragen setzen Kenntnisse im Urheberrecht voraus, die dieser Beitrag zumindest in grundlegendster Art zu vermitteln suchte. Wir hoffen, interessierten Lehrenden damit nützliches Wissen an die Hand zu geben, um ihren Umgang mit Medien im beruflichen Alltag fortan zu erleichtern.

Literatur

BGH 17.11.2014, I ZR 177/13, Möbelkatalog, GRUR 2015, 667 (*Stang*). Abgerufen unter: https://medien-internet-und-recht.de/pdf/VT-MIR-2015-Dok-044.pdf [Stand vom 08-06-2018].

Büchele, Manfred (2018): *Urheberrecht*. 2. Aufl. Wien: Manz.

Grübler, Ulrike (2014): § 57. In: Möhring, Philipp & Nicolini, Käte: *Urheberrecht. UrhG, KUG, UrhWahrnG, VerlG; Kommentar.* 3. Aufl. München: Beck.

OGH 23.9.2008, 4 Ob 131/08f, Schulfilm I, ÖBl 2009, 137 (*Büchele*) = ecolex 2009, 339 (*Schumacher*).

OGH 20.4.2016, 4 Ob 61/16y, Möbel im Hotel II/Le Corbusier II, ÖBl 2016, 276 (*Heidinger*) = MR 2016, 194 (*Walter*) = ecolex 2016, 991 (*Kucsko*) = jusIT 2016, 143 (*Staudegger*).

Informelles, lebenslanges Lernen mit Social Media

Karl Peböck

Zusammenfassung

Neben der ständigen Verfügbarkeit von Information im Internet sind es vor allem die Sozialen Medien, die jedem Menschen – vorausgesetzt er lebt an einem Ort, an dem Internet verfügbar ist – die Möglichkeit zur öffentlichen Relevanz und zur Vernetzung bieten. Zunehmend findet Information über Kanäle der Sozialen Medien statt und informelles Lernen bekommt auch in beruflichen Kontexten Bedeutung. Damit hat sich Lernen grundlegend verändert: in den sozialen Medien findet vernetztes Lernen statt, bei dem alle Beteiligten zugleich Lehrende und Lernende sind. Seit einigen Jahren gibt es auf Twitter Educhats, in denen sich Pädagog*innen über bildungsrelevante Themen regelmäßig austauschen. Diese Twitterchats stehen prototypisch für informelles, lebenslanges Lernen mit Social Media. Der Beitrag diskutiert die daraus resultierenden Herausforderungen für die Medienpädagogik.

Weltweit nutzen mehr als 4 Milliarden Menschen das Internet, eine Viertelmilliarde erstmals im Jahr 2017. Die Nutzerzahlen bei den Sozialen Medien steigen nach wie vor rasant, die bekanntesten Plattformen haben in den letzten zwölf Monaten ihre Userzahlen täglich um eine Million erhöht (vgl. Collazos Garcia 2018). Dass diese Entwicklungen nicht ohne gesellschaftliche, wirtschaftliche und bildungspolitische Veränderungen bleiben, ist offensichtlich.

Social Media und Identitätskonstruktion

Das Internet, insbesondere der Bereich, den man als Web 2.0 bezeichnet, hat unser Leben verändert. Innerhalb weniger Jahre hat sich die Art und Weise grundlegend gewandelt, wie wir arbeiten, kommunizieren und uns informieren. Die Begriffe Mediatisierung und Medialisierung drücken den sozialen Wandel aus, den Medien hervorrufen (vgl. Krotz 2013, S. 17–23). Im Netz werden Themen in der breiten Menge zugänglich gemacht und zu einem medialen Diskurssystem vernetzt. Das Internet ist damit ein Instrument der Demokratisierung von Wissen und Meinungen. Die Medialisierung ist ein epochaler Transformationsprozess, in dessen Zentrum die mediale Konstruktion und Verbreitung von Kommunikationsprozessen und Wirklichkeiten stehen (vgl. Schade 2004, S. 115–116). Im Netz finden sich Anleitungen, wie man seinen Social Media Status erweitern kann und damit seine öffentliche Relevanz vergrößert. Wer in der Öffentlichkeit steht und Soziale Medien nutzt, setzt sich allerdings einem Diskurs aus, in dem alle Beteiligten gleichberechtigt sind und der auch problematische Seiten entwickeln kann. Aufhebung der gesellschaftlichen Hierarchiestrukturen und freier Zugang zur Selbstoffenbarung im World Wide Web sind Charakteristika der Sozialen Medien.

Alle diese Veränderungen haben immer auch einen gesellschaftlich-kulturellen Wandel mit sich gebracht. Nach Postmans Thesen zu Medientechnologie begünstigt jede Technologie eine bestimmte Art und Weise, die Welt zu sehen, zu beurteilen und über sie zu sprechen. Neue Medien kommen nicht einfach nur hinzu, sondern verändern das gesamte System. Technologien können einen mythischen Status bekommen, der dazu geeignet ist, sie als naturgegeben zu sehen und nicht als künstlich geschaffene Artefakte (vgl. Postman 1992, S. 14–19). Stark anwachsend ist auch die wirtschaftliche Bedeutung der Sozialen Medien. Influencing, Produktplatzierung durch Personen mit hohem Social Media-Status, ist inzwischen zum Vollzeitjob und für viele – vor allem junge – Menschen zum Berufswunsch geworden (vgl. Blesin 2018, S. 249).

Bereits vor mehr als fünfzehn Jahren hat Heiner Keupp eine radikale Enttraditionalisierung, den Verlust von unstrittig akzeptierten Lebenskonzepten, von übernehmbaren Identitätsmustern und normativen Koordinaten diagnostiziert (vgl. Keupp 2003). Das Fehlen vorgefertigter Identitätspakete hat zur Folge, dass der Mensch individuelle Identitätsarbeit leisten und sich selbst erfinden muss. Das Streben nach Selbstwirksamkeit und die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn sind maßgebliche Faktoren für Relevanz im Leben. Was Soziologen damals – und auch schon vorher – prophezeiten, ist jetzt endgültig bei den Menschen angekommen. Heute ist die Rede von einer Gesellschaft der Singularitäten (vgl. Reckwitz 2017). Zentraler Begriff in diesem Konzept ist Kulturkapitalismus: industrielle Güter verlieren an Bedeutung, kulturelle Güter, die den Anspruch auf Einzigartigkeit erheben, werden wichtiger. Es sind neue Kreativindustrien entstanden, Reckwitz nennt die IT-Branche, Medien, Design, Musik, Games, Sport, Tourismus. Auf zwei Faktoren beruht diese „Hyperkultur“ der Spätmoderne: auf der Wissensökonomie – durch die Bildungsexpansion der Mittelklasse entstand ein Akademikeranteil von etwa einem Drittel der Bevölkerung – und auf der Digitalisierung. In dieser Gesellschaft konkurrieren nicht nur Güter sondern auch Menschen um Aufmerksamkeit und müssen sich ständig einzigartig und attraktiv inszenieren, um gegen das Vergessen (im Internet) anzukämpfen. Facebook, Instagram und Co. sind auch hier die Instrumente dieser Entwicklung.

Während manche den Selbstdarstellungszwang der Generation Selfie als hemmungslose Eitelkeit verurteilen, sehen andere die Not der Generation, die sich selbst als Sehenswürdigkeit auf dem Urlaubsfoto inszenieren muss (vgl. Oer & Cohrs 2016, S. 74). Die Sozialen Medien sind das Haifischbecken, in dem nur die besten und originellsten die angestrebte Wertschätzung in Form von Likes bekommen. Die Einzigartigkeit ist also nicht frei gewählt und der eigenen Eitelkeit geschuldet, sondern Schicksal einer Generation, die neben dem Real Life auch ein Virtual Life hat.

Informelles Lernen: selbstverantwortlich, bedürfnisorientiert und vernetzt

Mobile Endgeräte, insbesondere Smartphones, entwickeln sich zur „Cross-Technology-Plattform“ für alle Lebensbereiche auf der technischen Grundlage des „Always-In-Touch“

(vgl. Heinemann & Gaiser 2016, S. 64). Kerkau bezeichnet Smartphones metaphorisch als „Fernbedienung des Lebens“ (vgl. Kerkau 2012), womit er die Nutzungsintensität und Web-Affinität der „Smart Natives“ zum Ausdruck bringt. Diese Omnipräsenz hat auch Auswirkungen auf den Bildungsbereich, was in Politik und Gesellschaft – bezeichnenderweise auch in den digitalen Medien – kontrovers und teilweise heftig diskutiert wird. Polemik und Extrempositionen sind in dieser Frage allerdings nicht hilfreich. Zugleich bedeutet die digitale Revolution doch auch eine Demokratisierung des Wissens und damit ein Angriff auf das Elitedenken im Bildungsbereich, auch wenn es sich beim Lernen mit digitalen Medien oft um informelles Lernen handelt, das keine formelle Anerkennung nach sich zieht. Gleichwohl bekommt informelles Lernen generell immer stärkere Bedeutung.

Als formales Lernen bezeichnet man zumeist Lernen an öffentlichen Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, die staatlich zertifiziert sind (Friedrich & Westphal, 2009, S. 10) und als informelles Lernen eines, das in anderen Kontexten, am Arbeitsplatz, im Rahmen der Aktivitäten von Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft oder im privaten Rahmen stattfindet. Die Begriffe ‚formal‘, ‚non-formal‘ und ‚informell‘ bringen zum Ausdruck, dass Lernprozesse bewusst oder zufällig, organisiert oder formlos, offiziell anerkannt oder unzertifiziert sein können. Eindeutig definiert sind sie allerdings nicht (vgl. Seidel u. a. 2008, S. 10).

Die Möglichkeiten des non-formalen Lernens wurden in der Bildungspolitik der Nachkriegszeit entdeckt, vor allem aus wirtschaftlichen Gründen: der Wiederaufbau der Industrieländer und die wachsende Zahl unabhängiger Entwicklungsländer machten niederschwellige und breit angelegte Bildungsmöglichkeiten notwendig. Ausgehend vom UNESCO-Bericht über die Erziehung in den Entwicklungsländern („Fundamental Education: Common Ground for all Peoples“, 1947) erschien non-formale Bildung für Wirtschaftswachstum, soziale Gerechtigkeit und Demokratie ein adäquater, flexibler und vor allem kostengünstiger Weg. Rückblickend dürfen die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser Form von Jugendarbeit und Erwachsenenbildung bezweifelt werden (vgl. Münchhausen &Seidel 2016, S. 10–11; Rohs 2016, S. 13–14).

Anfang der 1990er-Jahre begann der Aufschwung des informellen Lernens in der Erwachsenenbildung im Kontext der Idee des lebenslangen Lernens. Neben gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Gründen spielte diesem Boom auch die aufkommende Lerntheorie des Konstruktivismus in die Hände, die den Blick auf das Individuum und sein je individuelles Lernen lenkt (vgl. Gnahs 2016, S. 109). Arnold hat für eine Didaktik, deren Ziel es ist, zu beobachten, wie Lernende ihr Lernen konstruieren, den Begriff der metafaktischen Didaktik geprägt (vgl. Arnold 2003, S. 54). Der metafaktischen Didaktik ist interventionelles Handeln nach curricularen Vorgaben fremd. Sie rückt die Eigendynamik der handelnden Individuen in Lernprozessen ins Zentrum. Im Gegensatz dazu bezeichnet Arnold als kontrafaktisch eine Didaktik, die Ziele, Inhalte, Methoden und Medien arrangiert, um gelingende Lernprozesse zu garantieren.

Mit Beginn des einundzwanzigsten Jahrhunderts wurde informelles Lernen ein wichtiges Thema der europäischen Bildungspolitik. Das Internet gewann als Medium des informellen Lernens eine große Bedeutung und die Frage nach der Anerkennung informeller Lernprozesse wurde breit diskutiert (vgl. Rohs 2016, S. 29). 2001 wurde von der Europäischen Kommission „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 9) als „lebenslanges Lernen“ definiert und als Bedingung für persönliche Entfaltung, Demokratie, soziale Eingliederung und Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit erkannt. Die Europäische Kommission betonte weiterhin die zentrale Bedeutung der Lernenden und die Chancengleichheit bei Lernprozessen und hob die Bedeutung von Qualität und Relevanz hervor (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 9).

Tatsächlich gewinnen Bildungsformate, die dem Konzept des lebensbegleitenden Lernens zuzuordnen sind, immer größere Bedeutung und auch Universitäten, Hochschulen und Fachhochschulen sind mit dieser Entwicklung konfrontiert und neben den ordentlichen Studien wird der tertiäre Bildungsbereich auch ein Ort für Weiterbildungsprogramme für eine heterogenere Personengruppe, die nicht nur aus traditionellen Studierenden besteht (vgl. Münchhausen & Seidel 2016, S. 9). Die Anerkennung von non-formalen Lernsettings hat neben der Relevanz am Arbeitsmarkt auch Auswirkungen auf Qualitätsstandards und die inhaltliche Konzeption von Bildungsangeboten (vgl. Schlögl & Mayerl 2012, S. 30). Wie diese Bildungsangebote bezüglich ihrer Anerkennung zu bewerten sind, wird kontrovers diskutiert. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs über non-formelle Kanäle wächst allerdings stark durch die enorme Rolle von Informations- und Wissensaneignung über das Internet. Gerade durch die Sozialen Medien findet eine zunehmende Informalisierung der Bildung statt (vgl. Rohs 2016, S. 30). Die Europäische Kommission verfolgt eine Politik der Wertschätzung und Anerkennung non-formalen Lernens mit den Zielen der Steigerung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit und der Verbesserung des sozialen Zusammenhalts und Engagements (vgl. Friedrich & Westphal 2009, S. 12).

Diese Pädagogik hat ihre Entsprechung auch in gesellschaftlichen Entwicklungen: Individualisierung und Entinstitutionalisierung (vgl. Gnahs 2016, S. 109) sind gesellschaftliche Trends, die selbstverantwortliches, informelles Lernen begünstigen. Die aufkommende und sich rasch entwickelnde Computertechnologie und vor allem das Internet ermöglichen Wissensaneignung zeit- und ortsunabhängig und machen informelles Lernen massentauglich.

In Bezug auf die Eigenverantwortung und Autonomie der Lernprozesse entspricht informelles Lernen der konstruktivistischen Lerntheorie, die Lernen als individuell aus eigenen Erfahrungen und Vorwissen konstruierte Prozesse betrachtet (vgl. Arnold 2003, S. 54). Im Kontext des informellen Lernens mit digitalen Medien werden allerdings Behaviorismus, Kognitivismus und auch der Konstruktivismus nach Siemens den gesellschaftlichen und

technischen Bedingungen unserer Zeit nicht mehr gerecht. Er bezeichnet den „Konnektivismus“ als Lerntheorie des digitalen Zeitalters („Learning Theorie of the Digital Age“) (vgl. Siemens 2005). Lernprozesse erhalten dadurch einen informellen und vernetzten Charakter insofern, als die Menschen einen großen Teil ihres Wissens nicht mehr durch eigene Erfahrungen, sondern durch Informationen und Erfahrungswissen dritter Personen, Organisationen oder Datenbanken erhalten (vgl. Sauter 2018, S. 10).

Netzwerke bekommen in dieser Theorie eine entscheidende und herausragende Rolle. Aßmann sieht im Konnektivismus den ersten Ansatz für technologieunterstütztes Lernen im Informationszeitalter (vgl. Aßmann 2014, S. 178), in dem Wissen eine sehr geringe Halbwertszeit bekommen hat und das Ziel des Lernens nicht in einer möglichst großen Wissensaneignung liegen kann, sondern in einer Ermöglichungsdidaktik, die Lernende dazu befähigt, in komplexen Anforderungssituationen selbstverantwortlich Problemlösungen zu finden (vgl. Sauter 2018, S. 9). Die Kritik am Konnektivismus bezieht sich zumeist darauf, dass er nicht im eigentlichen Sinn eine Lerntheorie, sondern vielmehr eine Sichtweise der Pädagogik ist (vgl. Arnold u. a. 2011, S. 130). Die Bedeutung von Vernetzung für technologieunterstütztes Lernen ist unbestritten.

Im konnektivistischen Sinn bedeutet Lernen, selbstorganisiert Herausforderungen zu bewältigen. Die kreativen, geistigen und physischen Kompetenzen dazu werden vor allem durch vernetztes Lernen erworben. Die didaktische Gestaltung des Lernens erfolgt nicht in einer Belehrungs- sondern in einer Ermöglichungsdidaktik, die diesen Weg der Selbstorganisation im Falle der konkreten Herausforderung öffnet (vgl. Sauter 2018, S. 20).

Der Microblogging-Dienst als Antithese zum Buch

Die Kommunikationsplattform Twitter, die als soziales Netzwerk oder Online-Tagebuch bezeichnet wird, wurde 2006 unter dem Namen „twttr“ gegründet und verband Funktionen, aus Instant Messaging, Blogging, E-Mail und sozialen Netzwerken. Angemeldete NutzerInnen können Nachrichten bestehend aus Text und Bildern, sogenannte Tweets, versenden. Drei Jahre nach dem Release von Twitter wurde die Anzahl von einer Million Tweets erreicht. Ende 2017 wurden eine Million Tweets innerhalb weniger Tage verfasst (vgl. Dembach 2017). Von 2010 bis 2017 hat sich die Anzahl der zumindest monatlich aktiven Twitter-NutzerInnen von 30 auf 330 Millionen mehr als verzehnfacht (vgl. Statista GmbH 2018).

Jährlich wird ein Ranking der 100 (200 seit 2017) besten „Tools for Learning“, eine weltweite Studie von mehr als 2000 Fachleuten aus dem Bereich E-Learning publiziert (vgl. Hart 2017). Sieben Jahre lang lag Twitter dabei an erster Stelle, im Jahr 2017 immerhin noch an dritter im Bereich „Professional Personal Learning“.

Dieser Befund stellt klassische Vorstellungen von Lernen in frage, insofern als Lernen mit Twitter völlig anderen Prinzipien unterliegt als traditionelles Studieren (vgl. Peböck 2017, S. 218). Von seiner Informationsmenge ist die Kurznachricht per se die Antithese zum

gedruckten Buch. Klassisches Studieren denkt man sich in einer Bibliothek verortet, twittern ist zeit- und ortsunabhängig. Studieren wird meist verstanden als gezieltes, fokussiertes Handeln, Lernen mit Twitter beruht hingegen in hohem Maß auf Zufälligkeit.

Örtliche und zeitliche Unabhängigkeit eines Mediums sind zweifellos ein Vorteil. Eine inhaltliche Limitierung ist allerdings eine Restriktion, die die Qualität von Lernen zunächst zweifelhaft macht. Es stellt sich die Frage, inwiefern die sprachlichen Einschränkungen des Mediums (140 Zeichen bis November 2017, danach 280 Zeichen) überhaupt Vermittlung von Inhalten, Kommunikation und Diskurs zulassen. Andererseits haben literaturcafe.de und bod.com schon mehrmals zum Twitter-Lyrik-Wettbewerb aufgerufen, bei dem Gedichte auf www.twitter-lyrik.de eingereicht werden konnten. Die besten Gedichte wurden auch in Buchform veröffentlicht und die Siegerin des zweiten Wettbewerbs, Simone Kremsberger fasste das Grundprinzip der verdichteten Twittersprache mit dem Satz zusammen: „Je weniger dasteht, desto weniger lenkt ab" (vgl. Literatur-Café 2010, S. 15).

Interessant für die Bewertung von Twitter als Lernmedium ist auch die Frage, inwiefern Twitter als Diskursmedium geeignet ist. Habermas formuliert vier Diskursregeln, die hier probeweise angewandt werden:

> „1. Alle potentiellen Teilnehmer eines Diskurses müssen die gleiche Chance haben, kommunikative Sprechakte zu verwenden, so dass sie jederzeit Diskurse eröffnen sowie durch Rede und Gegenrede, Frage und Antwort perpetuieren können. […]
>
> 2. Alle Diskursteilnehmer müssen die gleiche Chance haben, Deutungen, Behauptungen, Empfehlungen, Erklärungen und Rechtfertigungen aufzustellen und deren Geltungsansprüchen zu problematisieren, zu begründen oder zu widerlegen, so dass keine Vormeinung auf Dauer der Thematisierung und der Kritik entzogen bleibt. […]
>
> 3. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde gleiche Chancen haben, repräsentative Sprechakte zu verwenden, d. h. ihre Einstellungen, Gefühle und Intentionen zum Ausdruck zu bringen. […]
>
> 4. Zum Diskurs sind nur Sprecher zugelassen, die als Handelnde die gleichen Chancen haben, regulative Sprechakte zu verwenden, d. h. zu befehlen und sich zu widersetzen, zu erlauben und zu verbieten, Versprechen zu geben und abzunehmen, Rechenschaft abzulegen und zu verlangen usf." (Habermas 1984, S. 177-178)

Weiler und Gertler haben in einer Studie die Eignung von Twitter als Diskursmedium anhand von konkreten Situationen, in denen über Twitter kommuniziert wurde, untersucht (vgl. Weiler & Gertler 2017). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass hinsichtlich der Diskursvoraussetzungen von Habermas Twitter als diskursives Medium tatsächlich sehr gut geeignet ist: Chancengleichheit in allen vier geforderten Bezügen ist bei Twitter gegeben (vgl. Weiler & Gertler 2017, S. 22).

Problematisch sehen Weiler und Gertler allerdings die medienethischen Voraussetzungen, um Twitter als vollwertiges Diskursmedium anzuerkennen: die Anforderung der Wahrheitsnorm für einen Diskurs ist bei Twitter sehr schwer umzusetzen, eine Überprüfung ist bei diesem Medium noch schwieriger als bei Face-to-Face-Kommunikation. Über Twitter können sogar sehr einfach Unwahrheiten verbreitet werden. Zudem erschwert die Zeichenbeschränkung – in der Untersuchung waren es noch 140 Zeichen – eine vollständige (journalistische) Information. Auch die Authentizität und Glaubwürdigkeit der AutorInnen kann bei Twitter leicht manipuliert werden (vgl. Weiler & Gertler 2017, S. 22–23).

Der Schluss, dass Twitter deshalb nicht als Diskursmedium geeignet ist, greift allerdings zu kurz. Dazu muss zunächst der Wahrheitsbegriff in der Kommunikation genauer betrachtet werden. Während im alltäglichen Sprachgebrauch Wahrheit als Widerspiegelung der Wirklichkeit betrachtet wird, muss in der Medienkommunikation der Wahrheitsanspruch im Kontext des Genres gedeutet werden. In der Online-Kommunikation bekommt neben der Wahrheit als Übereinstimmung von Kommunikat und Realität vor allem auch der Begriff der Wahrhaftigkeit, im Sinne einer moralischen Haltung und Intention des Kommunikanten Bedeutung (vgl. Beck 2010, S. 138). Medien wie Twitter sorgen nicht für „Wahrheit“ sondern für Wirklichkeitsangebote, die von Empfängern als solche medienkompetent gedeutet und für die eigene Wirklichkeitskonstruktion verwendet werden können und müssen (vgl. Weiler & Gertler 2017, S. 24).

Wie Lehrer*innen sich mit Twitter fortbilden können

Ausgehend von den USA, wo es mittlerweile mehr als 400 Twitterchats aus dem Bildungsbereich gibt, haben sich im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren eine Handvoll Bildungschats auf Twitter etabliert, bei denen regelmäßig (zumeist wöchentlich) eine Diskussion zu bildungsrelevanten Themen auf Twitter stattfindet: unter dem Hashtag #EdchatDE treffen sich seit 2013 Pädagog*innen immer dienstags von 20:00 bis 21:00 Uhr. Daneben gibt es den BIBchatDE für Bibliothekar*innen, den #relichat für die Religionspädagogik, den #ArtEduTalk, dem es um Kulturvermittlung geht und den #SozialChat zu sozialpolitischen Fragen (vgl. Spang 2017).

Zwar ist Twitter kein Chat-Werkzeug an sich, dennoch wird das Medium von den genannten Chats genutzt. Unter Verwendung eines bestimmten Hashtags wird zu einem Jour fixe ein Diskurs zu einem konkreten Thema geführt – meist demokratisch abgestimmt durch die interessierte Community und aufbereitet mit Fragen zum Thema im 5- bzw. 10-Minutenabstand. Einzige Voraussetzung zur Teilnahme ist ein Twitteraccount, eine Anmeldung ist nicht nötig, alle Beteiligten sind gleichberechtigt, die Intensität der Beteiligung bestimmt jede*r Teilnehmer*in nach den eigenen Bedürfnissen.

Fazit

Im Beitrag wurde gezeigt, dass die Entwicklung der Sozialen Medien die Prozesse der Identitätskonstruktion stark verändert haben. Vielfach wird die öffentliche Relevanz eines Menschen über seinen persönlichen Social Media-Status zum Ausdruck gebracht. Besonders das Medium Twitter bietet aufgrund seiner freien Zugänglichkeit und der großen Breitenwirkung den Rahmen für ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit und eine Vernetzung unter Menschen, die an ähnlichen Fragen interessiert sind. Twitter entwickelt sich immer stärker als Medium des öffentlichen Diskurses, auch wenn die Beurteilung des Wahrheitswertes der Informationen eine medienethische Herausforderung darstellt. Die Vernetzung von Menschen im beruflichen Kontext ist als mögliche Form der „Fortbildung“ ein hervorragendes Beispiel für informelles, lebenslanges, vernetztes Lernen mit Sozialen Medien. Die Beständigkeit der Formate zeigt deren Bedeutung und Relevanz für die Beteiligten.

Literatur

Arnold, Patricia; Kilian, Lars; Thillosen, Anne; u. a. (2011): *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien.* Bielefeld: Bertelsmann.

Arnold, Rolf (2003): Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In: *REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 3/2003: Gehirn und Leben,* S. 51–61.

Aßmann, Sandra (2014): *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*. Wiesbaden: Springer VS.

Beck, Klaus (2010): Ethik der Online-Kommunikation. In: Schweiger, Wolfgang; Beck, Klaus (Hrsg.) *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 130–155.

Blesin, Julia-Maria (2018): Das Geschäftsmodell Influenzer: Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Bloggern, Instagrammern und Co. In: Schach, Annika; Lommatzsch, Timo (Hrsg.): *Influencer Relations: Marketing und PR mit digitalen Meinungsführern*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 237–250.

Collazos Garcia, Roberto (2018): Digital in 2018: Die Anzahl der Internetnutzer weltweit knackt die 4 Milliarden Marke. Abgerufen unter: https://wearesocial.com/de/blog/2018/01/global-digital-report-2018 [Stand vom 08-06-2018].

Dembach, Christoph (2017): Anleitung: Twitter für Einsteiger – Tipps und Tricks für den Microblogging-Dienst. Abgerufen unter: http://www.mr-gadget.de/howto/2015-11-08/twitter-fuer-einsteiger-tipps-und-tricks-fuer-den-microblogging-dienst-1 [Stand vom 08-06-2018].

Friedrich, Margret; Westphal, Elisabeth (2009): Non-formales und informelles Lernen als Herausforderung für die Universitäten. In: Friedrich, Margret; Westphal, Elisabeth

(Hrsg.) *Anerkennung von non-formalem und informellem Lernen an Universitäten*. Graz: Grazer Universitätsverlag, S. 9–28.

Gnahs, Dieter (2016): Informelles Lernen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 107–122.

Habermas, Jürgen (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hart, Jane (2017): Top 200 Tools for Learning 2017. Abgerufen unter: http://c4lpt.co.uk/top100tools/ [Stand vom 08-06-2018].

Heinemann, Gerrit; Gaiser, Christian W. (2016): *SoLoMo – Always-on im Handel: Die soziale, lokale und mobile Zukunft des Omnichannel-Shopping*. Wiesbaden: Springer VS.

Kerkau, Florian (2012): Smartphone - Fernbedienung unseres Lebens. Düsseldorf 2012.

Keupp, Heiner (2003): Identititätskonstruktion. Magdeburg 22.9.2003.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Abgerufen unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-euopa_04_raum-lll.pdf.

Krotz, Friedrich (2013): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns: der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Literatur-Café, Das (2010): *Twitter-Lyrik 2: Mehr Gedichte mit (maximal) 140 Zeichen. Beiträge aus dem Twitter-Lyrik-Wettbewerb von literaturcafe.de und BoD*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Münchhausen, Gesa; Seidel, Sabine (2016): Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): *Handbuch informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 587–608.

Oer, Eva; Cohrs, Christian (2016): *Generation Selfie*. München: riva.

Peböck, Karl (2017): Media Literacy als Kulturtechnik. Herausforderungen mobiler Lernwelten. In: Thissen, Frank (Hrsg.) *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens*. Berlin: De Gruyter, S. 211–224.

Postman, Neil (1992): Sieben Thesen zur Medientechnologie. In: Fröhlich, Werner D.; Zitzlsperger, Rolf; Franzmann, Bodo (Hrsg.): *Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie*. Weinheim (u.a.): Beltz, S. 9–22.

Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten: zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.

Rohs, Matthias (2016): Genese informellen Lernens. In: Rohs, Matthias (Hrsg.) *Handbuch informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer-Verlag, S. 3–38.

Sauter, Werner (2018): Die Zukunft des Lernens: Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch organisiertes Lernen. Abgerufen unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LL_Sauter2018_ZukunftDes Lernens.pdf [Stand vom 08-06-2018].

Schade, Edzard (2004): Indikatoren für die Medialisierungsforschung: Konzepte von Wirklichkeitskonstruktion als Bausteine der Gesellschaft. In: Imhof, Kurt (Hrsg.): *Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken*. 1. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (Mediensymposium Luzern), S. 114–138.

Schlögl, Peter; Mayerl, Martin (2012): *Neue Wege beruflicher Bildung zur Sicherung lebensbegleitender Beschäftigungsfähigkeit: ein österreichisches Berufsbildungsdelphi*. Wien: LIT (Austria: Forschung und Wissenschaft Erziehungswissenschaft).

Seidel, Sabine; Bretschneider, Markus; Kimmig, Thomas; u. a. (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Abgerufen unter: von https://www.oecd.org/germany/41679629.pdf [Stand vom 08-06-2018].

Siemens, George (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.* Abgerufen unter: 12.03.2018 von http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm.

Spang, Andre (2017): Twitterchats in Deutschland: #EDchatDE #BibChatDE #SozialChat #Relichat #ArtEduTalk. Abgerufen unter: https://andrespang.de/2017/07/30/twitterchats-in-deutschland-edchatde-bibchatde-sozialchat-relichat-artedutalk/ [Stand vom 08-06-2018].

Statista GmbH (2018): Twitter MAU worldwide 2017 | Statistic. Abgerufen unter: https://www.statista.com/statistics/282087/number-of-monthly-active-twitter-users/ [Stand vom 08-06-2018].

Weiler, Matthias; Gertler, Martin (2017): *Twitter und der öffentliche Diskurs: Medienethische Fragen zur Funktion des Microblogging-Dienstes*. BookRix GmbH & Co. KG.

Kurzbiografien der Autorinnen und Autoren

Ruth Breu, Prof. Dr., ist Leiterin der Forschungsgruppe Quality Engineering am Institut für Informatik an der Universität Innsbruck. In ihrer Funktion als Leiterin des Instituts für Informatik ist sie für die Schnittstelle des Instituts zu Schulen verantwortlich und initiiert dafür regelmäßig Kooperationen und Projekte.

Manfred Büchele, assoz.-Prof. Priv.-Doz. Dr., lehrt Unternehmensrecht und Privates Recht der Wirtschaft am Institut für Unternehmens- und Steuerrecht der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Neben dem Recht des geistigen Eigentums in all seinen Facetten forscht er zu unterschiedlichen Rechtsmaterien in den Bereichen Wirtschafts- und Datenschutzrecht.

Leonhard Dobusch, Betriebswirt und Jurist, forscht als Universitätsprofessor für Betriebswirtschaftslehre am Institut für Organisation und Lernen u. a. zum Management digitaler Gemeinschaften, organisationaler Offenheit und grenzüberschreitender Urheberrechtsregulierung.

Michael Felderer, Prof. Dr., ist Associate Professor am Institut für Informatik der Universität Innsbruck und Gastprofessor am Blekinge Institute of Technology in Schweden. Zusätzlich zu seinem Informatikstudium hat er auch ein Lehramtsstudium absolviert. Sein Forschungsschwerpunkt liegt im Software Engineering sowie dessen Transfer in Lehre und Industrie.

Marie-Luisa Frick, Dr., PD, ist Assoziierte Professorin am Institut für Philosophie der Universität Innsbruck. Weitere Informationen unter: www.marieluisafrick.net

Brigitte Hipfl, Dr., Ao. Univ. Prof. am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Cultural Studies, Gender Media Studies, Subjektivierungsprozesse, affektive Arbeit von Medien, postcoloniales Europa, Medienbildung.

Theo Hug, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Medien, Gesellschaft und Kommunikation mit Schwerpunkt Medienpädagogik und Kommunikationskultur, Sprecher des interfakultären Forums *Innsbruck Media Studies* an der Universität Innsbruck.

Rudolf Kammerl, Univ.-Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., Seit 2016 Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt Medienpädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Leiter des Instituts für Lern-Innovation. Schwerpunkte in der Forschung sind Sozialisation und Bildung in der mediatisierten Gesellschaft.

Lars Kerbler, Mag., ist Universitätsassistent am Institut für Unternehmens- und Steuerrecht der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck und beschäftigt sich dort mit dem -Gesellschafts- und Urheberrecht. Er ist inhaltlicher und technischer Betreuer des gemein-

samen Projekts FAQ Copyright (faq-copyright.at), das Interessierten einen einfach verständlichen und doch umfassenden Überblick zum österreichischen Urheberrecht bieten möchte.

Gudrun Marci-Boehncke, Prof. Dr. phil., Technische Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Digitale Medienbildung in der Lehrer/-innenausbildung, Leseförderung mit digitalen Medien, Medien- und Rezeptionsforschung, Kinder- und Jugendliteraturforschung.

Karl Peböck, MA; Pädagogische Hochschule Vorarlberg; Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Schulentwicklung, Lernen mit Medien, informelles Lernen mit Social Media.

Angela Tillmann, Prof. Dr. phil., Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften der TH Köln. Leiterin des Forschungsschwerpunkts „Medienwelten" und des Instituts „Spielraum – Medienpädagogik in der Digitalen Spielekultur". Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Sozialisationsprozesse mit Medien, Medienkompetenzförderung, Konstruktion von Geschlecht(ern) in Medien.

Caroline Weberhofer, Mag. Dr., Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Senior Lecturer in den Bereichen Medienbildung, Organisationskommunikation, Medienpraxis und selbstständige Filmproduzentin.

Die Ringvorlesung markiert den Beginn der pädagogischen Spezialisierung Medienpädagogik im Rahmen des Lehramtsstudiums für die Sekundarstufe (PädagogInnenbildung Neu). Sie zeigt die vielfältigen Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter auf und steht als Signal für die zunehmende Anerkennung der Bedeutung der Medien in Schule und Unterricht, Aus- und Weiterbildung sowie in den Prozessen der Sozialisation und des Lernens über die Lebenszeit. Die Beiträge bekannter Bildungs-, Medien- und Kommunikationsforscher*innen geben Einblicke in die vielgestaltigen Zusammenhänge zwischen medialen und kulturellen Entwicklungen sowie deren Bedeutung für die Gestaltung, Organisation und Analyse von Lern- und Bildungsprozessen.

